



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένη Γλώσσα (ΓΑΛ)

Διπλωματική Εργασία

« L'enseignement du français au Congo et chez les migrants congolais en
Grèce : enjeux linguistiques, identitaires et didactiques »

Μαρία Δρίβα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Παναγιώτα Γάτση

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέας/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέας/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Université Ouverte Hellénique

Programme Master de Didactique du FLE

Mémoire de Recherche

« L'enseignement du français au Congo et chez les migrants congolais en
Grèce : enjeux linguistiques, identitaires et didactiques »

Μαρία Δρίβα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια :

Δρ. Παναγιώτα Γάτση

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κανελλίνα Μενούτη

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Dédié à mon mari et à ma fille, le soleil de ma vie

Remerciements

Mes remerciements et ma profonde gratitude s'adressent tout d'abord à la surveillante de la recherche, Madame Panagiota Gatsi, qui m'a guidée tout au long de l'organisation et de la rédaction de ce mémoire. Sa disponibilité constante, ses conseils précieux et sa patience ont été pour moi essentiels durant une période de ma vie particulièrement douloureuse. Son soutien m'a apporté force et réconfort tout au long de ce parcours.

Je voudrais également remercier Madame Kanellina Menouti, la deuxième surveillante de ce mémoire, pour ses remarques pertinentes et son soutien toujours bienveillant. Son regard avisé a contribué à enrichir ce travail.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aussi à mon mari et à ma fille pour leur amour inconditionnel, leur patience et leur soutien indéfectible tout au long de la réalisation de ce mémoire. Leur compréhension, leurs encouragements constants et leur présence à mes côtés ont été une source de force et de motivation. Ce travail leur est dédié avec toute ma reconnaissance et mon affection.

Un immense merci aux migrants et réfugiés, dont les parcours, les expériences et les témoignages ont profondément nourri ma réflexion et contribué à la réalisation de ce mémoire. Je leur suis particulièrement reconnaissante pour la confiance accordée et pour leur précieuse contribution à ce travail.

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique des migrations et examine les effets du parcours migratoire sur la reconfiguration du répertoire plurilingue des migrants et réfugiés originaires de la République démocratique du Congo (RDC) installés en Grèce. Elle s'intéresse plus particulièrement à la place du français, langue officielle, de scolarisation et de mobilité sociale en RDC, dont les fonctions et les modalités de transmission se transforment dans le contexte migratoire grec.

L'étude prend également en considération le contexte d'enseignement du français en RDC, où cette langue constitue le principal vecteur de l'éducation formelle et un élément central de la construction des trajectoires scolaires et professionnelles. Dans un environnement où le grec est la langue dominante de l'intégration sociale et institutionnelle et où l'anglais occupe une place importante comme langue de communication internationale, le français est confronté à de nouveaux défis linguistiques, identitaires et didactiques.

La recherche analyse les usages et les fonctions attribués au français, aux langues congolaises (lingala, tshiluba, kikongo et swahili), ainsi qu'au grec et à l'anglais dans différents domaines de la vie quotidienne. Elle examine également les représentations linguistiques des locuteurs, les transformations du capital linguistique associé au français, les dynamiques identitaires et les stratégies de transmission intergénérationnelle. Une attention particulière est accordée aux pratiques de maintien du français au sein des familles, aux possibilités de sa transmission en l'absence de structures éducatives francophones en Grèce et aux besoins émergents en matière d'accompagnement linguistique et didactique.

Adoptant une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès de onze migrants et réfugiés congolais vivant en Grèce, cette recherche met en évidence une redistribution fonctionnelle des langues au sein du répertoire plurilingue des participants. Les résultats montrent que les langues congolaises demeurent fortement liées aux sphères familiale et identitaire, tandis que le grec s'impose dans les interactions institutionnelles et sociales. Le français conserve une valeur symbolique, identitaire et éducative importante, bien que son rôle communicatif tende à se réduire et que sa transmission aux générations suivantes apparaisse particulièrement fragile.

Cette recherche contribue à une meilleure compréhension des transformations du capital linguistique en contexte migratoire et met en lumière les liens entre pratiques langagières, intégration sociale, construction identitaire, enseignement du français et transmission des langues au sein des familles migrantes.

Mots-clés : plurilinguisme, migration, République démocratique du Congo, Grèce, français langue de scolarisation, enseignement du français, capital linguistique, transmission intergénérationnelle, identités linguistiques.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της κοινωνιογλωσσολογίας των μεταναστεύσεων και εξετάζει τις επιπτώσεις της μεταναστευτικής πορείας στην αναδιαμόρφωση του πολυγλωσσικού ρεπερτορίου των μεταναστών και προσφύγων που κατάγονται από τη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό (ΛΔΚ) και έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη θέση της γαλλικής γλώσσας, η οποία στη ΛΔΚ αποτελεί επίσημη γλώσσα, γλώσσα εκπαίδευσης και σημαντικό μέσο κοινωνικής κινητικότητας, αλλά στο μεταναστευτικό πλαίσιο της Ελλάδας αποκτά νέες λειτουργίες και σημασίες.

Η μελέτη λαμβάνει επίσης υπόψη το πλαίσιο διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στη ΛΔΚ, όπου τα γαλλικά συνιστούν τον βασικό φορέα της τυπικής εκπαίδευσης και σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών διαδρομών. Σε ένα περιβάλλον όπου τα ελληνικά αποτελούν την κυρίαρχη γλώσσα κοινωνικής και θεσμικής ένταξης και τα αγγλικά κατέχουν σημαντική θέση ως γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας, η γαλλική γλώσσα βρίσκεται αντιμέτωπη με νέες γλωσσικές, ταυτοτικές και διδακτικές προκλήσεις.

Η έρευνα εστιάζει στις χρήσεις και στις λειτουργίες που αποδίδονται στα γαλλικά, στις γλώσσες του Κονγκό (λινγκάλα, τσιλούμπα, κικόνγκο και σουαχίλι), καθώς και στα ελληνικά και στα αγγλικά στους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής. Παράλληλα, αναλύει τις γλωσσικές αναπαραστάσεις των ομιλητών, τις μεταβολές του γλωσσικού κεφαλαίου που συνδέεται με τα γαλλικά, τις δυναμικές ταυτότητας και τις στρατηγικές διαγενεακής μετάδοσης των γλωσσών. Ιδιαίτερη προσοχή αποδίδεται στις πρακτικές διατήρησης της γαλλικής γλώσσας στις οικογένειες, στις δυνατότητες μετάδοσής της απουσία οργανωμένων γαλλόφωνων εκπαιδευτικών δομών στην Ελλάδα και στις αναδυόμενες ανάγκες γλωσσικής και διδακτικής υποστήριξης.

Υιοθετώντας μια ποιοτική προσέγγιση βασισμένη σε ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις με έντεκα μετανάστες και πρόσφυγες από το Κονγκό που ζουν στην Ελλάδα, η έρευνα αναδεικνύει μια λειτουργική ανακατανομή των γλωσσών στο πολυγλωσσικό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γλώσσες του Κονγκό παραμένουν στενά συνδεδεμένες με την οικογενειακή σφαίρα και την ταυτότητα, ενώ τα ελληνικά επικρατούν στις θεσμικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η γαλλική γλώσσα διατηρεί σημαντική συμβολική, ταυτοτική και εκπαιδευτική αξία, παρότι ο επικοινωνιακός της ρόλος τείνει να μειώνεται και η μετάδοσή της στις νεότερες γενιές εμφανίζεται ιδιαίτερα εύθραυστη.

Η έρευνα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των μετασχηματισμών του γλωσσικού κεφαλαίου στο πλαίσιο της μετανάστευσης και αναδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ γλωσσικών πρακτικών, κοινωνικής ένταξης, συγκρότησης ταυτότητας, διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας και διαγενεακής μετάδοσης των γλωσσών στο εσωτερικό των μεταναστευτικών οικογενειών.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγλωσσία, μετανάστευση, Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό, Ελλάδα, γαλλική ως γλώσσα εκπαίδευσης, διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, γλωσσικό κεφάλαιο, διαγενεακή μετάδοση, γλωσσικές ταυτότητες.

«French Language Teaching in the Democratic Republic of the Congo and within the Congolese Migrant Community in Greece: Linguistic, Identity, and Didactic Challenges»

Maria Driva

Abstract

This master's thesis is situated within the field of migration sociolinguistics and examines the effects of migration trajectories on the reconfiguration of the multilingual repertoires of migrants and refugees from the Democratic Republic of the Congo (DRC) living in Greece. Particular attention is given to the place of French, which in the DRC functions as an official language, the language of schooling, and an important resource for social mobility, but whose functions and modes of transmission are transformed in the Greek migratory context.

The study also considers the educational context of French in the DRC, where French constitutes the principal medium of formal education and plays a central role in shaping educational and professional trajectories. In a context where Greek is the dominant language of social and institutional integration and English occupies an important position as a language of international communication, French faces new linguistic, identity-related, and didactic challenges.

The research explores the uses and functions attributed to French, Congolese languages (Lingala, Tshiluba, Kikongo, and Swahili), as well as Greek and English across different domains of everyday life. It also investigates speakers' language attitudes and representations, changes in the linguistic capital associated with French, identity dynamics, and intergenerational language transmission strategies. Particular attention is paid to family practices aimed at maintaining French, the possibilities of its transmission in the absence of French-language educational structures in Greece, and the emerging needs for linguistic and educational support.

Adopting a qualitative approach based on semi-structured interviews conducted with eleven Congolese migrants and refugees living in Greece, the study highlights a functional redistribution of languages within the participants' multilingual repertoires. The findings indicate that Congolese languages remain strongly associated with family life and identity, while Greek has become the dominant language in institutional and social interactions. French retains significant symbolic, identity, and educational value, although its communicative role tends to diminish and its transmission to younger generations appears particularly fragile.

This research contributes to a better understanding of the transformation of linguistic capital in migratory contexts and sheds light on the relationships between language practices, social integration, identity construction, French language teaching, and language transmission within migrant families.

Keywords: multilingualism, migration, Democratic Republic of the Congo, Greece, French as a language of schooling, French language teaching, linguistic capital, intergenerational transmission, linguistic identities.

Table des matières

Résumé.....	vi
Περίληψη	viii
Abstract	Error! Bookmark not defined.x
Introduction	1
Problématique et questions de recherche	2
Hypothèses de recherche	2
Intérêt scientifique	3
Structure du mémoire.....	3
PARTIE I : ENJEUX LINGUISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	5
Chapitre 1 : Statut et rôle du français au Congo	
1.1 : Histoire et contexte sociolinguistique	5
1.2. Usage dans l'éducation, l'administration et la vie quotidienne.....	6
Chapitre 2: Plurilinguisme et apprentissage.....	7
2.1. Les concepts : le bilinguisme, le plurilinguisme, le multilinguisme et le translanguaging	7
2.2. Impact sur l'enseignement et l'acquisition du français.....	9
Chapitre 3 : Français et langues locales	9
3.1. Interaction entre français et langues congolaises.....	9
3.2. Défis et opportunités pour l'enseignement.....	10
3.3. Cadre théorique : français langue seconde et translanguaging.....	12
3.4. Francophone politique et situations de FLS	13
3.5. Les deux manuels scolaires	14
3.5.1. Le français en première année, livre de lecture.....	14
3.5.2. A nous l'école.....	15
3.5.3. Compétence linguistique et compétence de communication.....	15
3.5.4. Limites didactiques des manuels et enjeux pédagogiques.....	16
3.5.5. Ouverture : didactique du français et francophonies plurielles.....	16
PARTIE II: IDENTITE LINGUISTIQUE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE	18
Chapitre 4:	
4.1. Approches théoriques de l'identité.....	18
4.2. Reconnaissance, altérité et construction du soi.....	19
4.3. L'identité comme processus dynamique.....	19
4.4. Langue et identité linguistique	20

4.5. Bilinguisme, plurilinguisme et compétences linguistiques.....	21
4.6. Les compétences plurilingues et interculturelles dans le CECRL.....	21
4.7. Langue, appartenance et reconnaissance sociale.....	22
4.8.Synthèse théorique: identité, langue et migration.....	23
Chapitre 5:Migration, langues et intégration en Grèce : enjeux identitaires et éducatifs....	24
5.1. Les transformations migratoires de la société grecque.....	24
5.2. Construction identitaire et plurilinguisme en situation migratoire.....	24
5.3.Langues, plurilinguisme et identités en situation migratoire.....	25
5.4. Le français et le lingala comme ressources identitaires.....	25
5.5.Langue, pouvoir et préservation identitaire.....	26
5.6.L'integration éducative des populations migrantes en Grèce.....	26
Chapitre 6. L'accès à l'éducation et les politiques d'intégration scolaire en Grèce.....	27
6.1. Cadre juridique et droit à l'éducation des migrants et réfugiés	27
6.2. Organisation du système éducatif grec.....	28
6.3.Dispositifs d'accueil et d'intégration scolaire.....	28
6.4. Diversité linguistique, plurilinguisme et éducation interculturelle.....	29
Chapitre 7. La langue française en Grèce: héritage historique et réalités contemporaines.	29
7.1. La diffusion historique du français en Grèce.....	29
7.2. L'évolution de l'enseignement du français.....	30
7.3 Le français dans la Grèce contemporaine.....	30
Chapitre 8. Enseignement du FLE en contexte migratoire et plurilingue:dispositifs, approches et recommandations pédagogiques.....	31
8.1.Les apprenants migrants et réfugiés face aux défis scolaires.....	31
8.2.Approches interculturelles et éducation plurilingue.....	31
8.3.Approches didactiques innovantes.....	31
8.4.Technologies éducatives et apprentissage du français.....	32
8.5.1. La didactique du FLE au collège et au lycée.....	33
8.5.2.EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère).....	34
8.5.3Français sur Objectif Spécifique (FOS).....	35
Chapitre 9. Recommandations pédagogiques et pratiques innovantes pour l'enseignement du français en contexte migratoire et plurilingue.....	36
9.1. Activités et modalités favorisant l'apprentissage du FLE.....	38
9.2. Comportement de l'apprenant réfugié ou migrant en situation d'apprentissage.....	39

PARTIE III: METHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES

Chapitre 10.....	41
10.1. Présentation de la recherche et objectifs.....	41
10.2. Approche méthodologique et outils de collecte des données.....	42
10.3. Profil sociodémographique et sociolinguistique des participants.....	42
10.4. Répertoire linguistique des participants : un plurilinguisme structurel et fonctionnel	46
10.5. Le français au Congo : langue scolaire et capital symbolique	49
10.6. Un plurilinguisme structurel et fonctionnel	51
10.7. Reconfiguration des hiérarchies linguistiques en contexte migratoire.....	53
10.8. Transmission familiale et maintien linguistique	55
10.9. Attrition et hybridation linguistiques.....	56
10.10. Parcours éducatif et perspectives didactiques.....	58
10.11. Le translinguaging comme perspective didactique.....	59
 Chapitre 11: Validation des hypothèses de recherche.....	61
11.1. Introduction.....	61
11.2. H1-Organisation fonctionnelle des langues dans le répertoire linguistique...61	
11.3. H2-Le rôle du français dans la construction identitaire.....	62
11.4. H3-Transformation des fonctions sociales des langues.....	63
11.5. H4-Maintien, spécialisation et attrition linguistique.....	64
11.6. H5-Stratégies de transmission linguistique intergénérationnelle.....	64
11.7. Discussion générale.....	65
 Conclusion générale du mémoire.....	66
 Limites de la recherche.....	69
 Perspectives de recherche.....	69
 Références bibliographiques.....	70
 Annexes	89
Annexe 1. Enregistrements des entretiens semi-directifs	89
Annexe 2. Toutes les transcriptions en word.....	91

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Ακολουθούν κάποια παραδείγματα:

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΘΕ	Θεματική Ενότητα
ΠΕ	Πτυχιακή Εργασία
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΣΥΝ	Συντονιστής/Συντονίστρια

Introduction

Dans un contexte de mondialisation et de mobilités accrues, les trajectoires migratoires impliquent une transformation profonde des pratiques linguistiques des individus plurilingues. Comme le souligne (Blommaert, 2010), la migration ne se limite pas à un déplacement géographique, mais entraîne une reconfiguration des ressources linguistiques en fonction des nouvelles hiérarchies sociales et des régimes de légitimité propres à la société d'accueil. Dans ce cadre, les langues ne possèdent pas une valeur fixe, mais voient leur statut évoluer selon les contextes sociopolitiques et économiques. (Blanchet, 2015 ; Gatsi, 2022).

Les migrants/réfugiés originaires de la République démocratique du Congo constituent un terrain particulièrement pertinent pour l'analyse de ces dynamiques. Leur répertoire linguistique est caractérisé par un plurilinguisme structuré, dans lequel le français occupe une place centrale en tant que langue officielle, langue de scolarisation et ressource de mobilité sociale. Cette centralité s'inscrit dans une histoire coloniale et postcoloniale qui confère au français une forte valeur symbolique et institutionnelle. Comme l'explique (Bourdieu, 1991), certaines langues fonctionnent comme un capital linguistique, c'est-à-dire une ressource socialement valorisée permettant l'accès à des positions sociales légitimes.

Cependant, ce capital linguistique est soumis à des transformations dans le contexte migratoire.

Dans un pays non francophone comme la Grèce, pays d'accueil (Gatsi et al., 2023) où le grec constitue la langue dominante de l'intégration sociale et institutionnelle et où l'anglais joue un rôle de lingua franca internationale, le français perd sa centralité fonctionnelle. Cette redistribution des rôles linguistiques correspond à ce que (Fishman, 1972) décrit comme une organisation des langues selon des domaines d'usage, où chaque langue se voit attribuer des fonctions spécifiques selon les contextes (famille, travail, administration, communauté).

Dans ce processus, les langues d'origine — telles que le lingala, le tshiluba, le kikongo ou le swahili — continuent d'occuper une place importante dans la sphère familiale et identitaire, tandis que les langues du pays d'accueil s'imposent dans les interactions quotidiennes. Cette complémentarité fonctionnelle s'inscrit dans la perspective du plurilinguisme telle que définie par (Garcia, 2009).

Par ailleurs, la place du français dans ce nouveau contexte ne se limite pas à une simple perte de fonction. Elle s'inscrit dans une dynamique plus complexe, marquée par une tension entre, d'une part, sa valeur symbolique en tant que langue de l'éducation et de l'appartenance à un espace francophone, et, d'autre part, son association à une histoire coloniale, comme le souligne (Calvet, 1999) dans ses travaux sur les rapports entre langue et pouvoir. Cette ambivalence influence la manière dont les migrants se positionnent vis-à-vis du français dans leur identité linguistique.

Enfin, la migration pose de manière centrale la question de la transmission intergénérationnelle des langues. Dans un environnement où le français n'est ni institutionnellement valorisé ni socialement dominant, sa transmission repose principalement sur la famille. Or, comme l'ont montré de nombreux travaux en sociolinguistique, notamment ceux de (Fishman, 1991), l'absence de soutien institutionnel fragilise la transmission des langues, pouvant conduire à des phénomènes d'attrition ou de déplacement linguistique chez les générations suivantes.

Problématique

Dans quelle mesure le parcours migratoire des migrants et réfugiés originaires de la République démocratique du Congo vivant en Grèce reconfigure-t-il la hiérarchie de leur répertoire linguistique plurilingue, et quelles sont les conséquences de cette reconfiguration sur les pratiques langagières, la construction identitaire et la transmission intergénérationnelle du français ?

Questions de recherche

- Comment les différentes langues du répertoire linguistique des migrants et réfugiés congolais (langues congolaises, français, grec et anglais) s'organisent-elles dans les différents domaines de la vie quotidienne ?
- Quelle place le français occupe-t-il dans la construction identitaire des migrants et réfugiés congolais en contexte migratoire grec ?
- Comment la migration transforme-t-elle les fonctions sociales attribuées aux différentes langues du répertoire ?
- Quels phénomènes de maintien, de spécialisation fonctionnelle, d'attrition ou de déplacement linguistique peuvent être observés dans les pratiques des participants ?
- Quelles stratégies de transmission linguistique sont mises en œuvre au sein des familles pour préserver le français et les langues congolaises auprès des générations suivantes ?

Hypothèses de recherche

H1. Le contexte migratoire grec entraîne une reconfiguration du répertoire linguistique des migrants et réfugiés congolais, caractérisée par une diminution du rôle fonctionnel du français au profit du grec et, dans certains contextes, de l'anglais.

H2. Malgré cette perte de centralité fonctionnelle, le français conserve une forte valeur symbolique et identitaire en raison de son statut de langue de scolarisation, de mobilité sociale et d'appartenance à l'espace francophone.

H3. Les langues congolaises sont principalement maintenues dans les sphères familiale et communautaire, où elles jouent un rôle essentiel dans l'expression de l'identité culturelle et le maintien des liens sociaux.

H4. La répartition des langues selon les domaines d'usage conduit à une spécialisation fonctionnelle du répertoire plurilingue, chaque langue étant mobilisée en fonction des besoins communicationnels spécifiques.

H5. En l'absence d'un soutien institutionnel significatif au français et aux langues congolaises en Grèce, leur transmission intergénérationnelle dépend principalement des pratiques familiales, ce qui favorise des phénomènes d'attrition linguistique chez les jeunes générations.

H6. Les migrants et réfugiés développent des stratégies plurilingues adaptatives combinant français, langues congolaises, grec et anglais afin de répondre aux exigences de l'intégration sociale, professionnelle et administrative.

Intérêt scientifique

L'intérêt scientifique de cette recherche est d'analyser l'impact du contexte migratoire grec sur la reconfiguration du répertoire plurilingue des migrants et réfugiés originaires de la République démocratique du Congo, en portant une attention particulière à l'évolution du statut du français, aux pratiques linguistiques quotidiennes et à la transmission intergénérationnelle des langues.

Plus précisément il s'agit :

- de décrire le répertoire linguistique des migrants et réfugiés congolais avant et après leur installation en Grèce.
- d'examiner les usages et les fonctions attribués au français, aux langues congolaises (lingala, tshiluba, kikongo, swahili) ainsi qu'au grec et à l'anglais dans les différents domaines de la vie sociale (famille, travail, administration, éducation, communauté).
- d'analyser les représentations et les attitudes linguistiques des participants à l'égard du français dans le contexte migratoire grec.
- d'étudier les transformations du capital linguistique associé au français à travers les trajectoires migratoires et les processus d'intégration sociale.
- d'identifier les stratégies linguistiques développées par les migrants et réfugiés congolais pour répondre aux exigences communicationnelles du pays d'accueil.
- d'examiner les pratiques de transmission des langues au sein des familles et les facteurs qui favorisent ou limitent la transmission du français et des langues congolaises aux générations suivantes et comprendre les liens entre pratiques linguistiques, sentiment d'appartenance et construction identitaire dans le contexte de migration.

Structure du mémoire

Afin d'analyser l'importance de cette étude, cette recherche adopte une approche qualitative centrée sur l'entretien des onze participants, issus de la République démocratique du Congo. Ce mémoire est organisé en quatre chapitres, outre l'introduction générale et la conclusion générale

La première partie présente le cadre théorique et contextuel de la recherche. Il expose les principaux concepts mobilisés, notamment le plurilinguisme, le capital linguistique, les représentations linguistiques et la transmission intergénérationnelle des langues. Il présente également les contextes sociolinguistiques de la République démocratique du Congo et de la Grèce.

Puis, la deuxième partie est consacrée à la méthodologie de la recherche. Il décrit l'approche méthodologique adoptée, le terrain d'étude, les participants, les outils de collecte des données ainsi que les méthodes d'analyse utilisées.

Ensuite, la troisième partie présente et analyse les données recueillies auprès des migrants et réfugiés congolais vivant en Grèce. Il met en lumière les pratiques linguistiques des participants, la place du français dans leur répertoire plurilingue, ainsi que les usages des langues congolaises, du grec et de l'anglais.

La quatrième partie est consacrée à la discussion des résultats. Les données sont interprétées à la lumière du cadre théorique afin de comprendre les transformations du capital linguistique, les stratégies d'intégration, les dynamiques identitaires et les enjeux de transmission linguistique dans le contexte migratoire.

Enfin, la conclusion générale synthétise les principaux résultats de la recherche, répond à la problématique, souligne les limites de l'étude et ouvre des perspectives pour de futures recherches.

PREMIERE PARTIE : ENJEUX LINGUISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Chapitre 1 : Statut et rôle du français au Congo

1.1 : Histoire et contexte sociolinguistique

L'objet du présent chapitre est d'analyser la place et le rôle du français dans le paysage linguistique congolais. Héritée de la période coloniale, cette langue occupe aujourd'hui une position centrale en tant que langue officielle de la République démocratique du Congo. Introduit initialement comme langue de l'administration et de l'enseignement sous domination belge, le français s'est progressivement imposé après l'indépendance comme principal vecteur de communication institutionnelle (Collès, 2008).

Cependant, cette implantation s'est développée dans un contexte de forte diversité linguistique. Le pays se caractérise par un plurilinguisme marqué, avec la coexistence de centaines de langues locales et nationales. Dans ce cadre, le français occupe un statut particulier : il constitue à la fois une langue de communication interethnique et une langue de prestige, tout en cohabitant avec des langues congolaises profondément enracinées dans les pratiques culturelles et identitaires.

La République démocratique du Congo, anciennement appelée Zaïre entre 1970 et 1997 et également désignée comme Congo-Kinshasa pour la distinguer de la République du Congo, compte environ 10 % de francophones (Pierre, 1997). L'introduction du français remonte à la période coloniale belge, lorsque le territoire était administré par la Belgique jusqu'en 1960 (Collès, 2008). Dès le début du XXe siècle, bien que les textes officiels aient été rédigés en français et en néerlandais, le français s'est imposé de facto comme unique langue de l'administration (Band, 1956 ; Collès, 2008).

Selon (Pierre, 1997 p.318–321), l'histoire du français au Congo-Kinshasa peut être divisée en cinq périodes principales :

La première période (jusqu'en 1948) est marquée par une opposition entre deux courants : les « européenistes », favorables à l'imposition du français comme langue unique de communication, et les « indigénistes », qui défendaient les langues africaines (Faik, 1988, p.p. 12–16). L'enseignement, largement pris en charge par des missionnaires, était orienté vers un contexte rural, avec des contenus pédagogiques centrés sur la vie quotidienne (Vinck, 2001). Parallèlement, l'alphabétisation se développait en langues locales, notamment à travers l'enseignement religieux, avant d'être progressivement réorganisée après l'indépendance (Tshingambu, 1987).

Un tournant majeur intervient avec l'arrêté royal de 1922, qui officialise l'usage des langues autochtones dans l'enseignement primaire. Une enquête menée par (De Jonghe 1933, pp.516–517) montre que les langues locales étaient utilisées comme langues d'enseignement durant les premières années, avant d'être remplacées par le français. À partir de la réforme de 1948, le français est progressivement introduit comme langue d'enseignement principale, notamment au niveau secondaire.

La deuxième période (1948–1960) correspond à une intensification de l'usage du français. Sous l'impulsion du ministre des Colonies Auguste Buisseret, des réformes éducatives favorisent le développement d'un enseignement laïque en français (Pierre, 1997). C'est également durant cette période qu'est fondée l'Université Lovanium en 1954, destinée à former une élite congolaise selon les standards européens.

La troisième période débute avec l'indépendance en 1960, moment où le français devient officiellement la langue de l'État. À partir de 1962, les langues nationales sont progressivement marginalisées dans le système éducatif. Le français s'impose alors comme langue dominante de l'enseignement et de l'administration. Dans ce contexte, des tensions apparaissent, notamment lors de la Rébellion muleliste, qui reflète également une fracture sociolinguistique entre élites francophones et populations rurales (Collès, 2008).

La quatrième période correspond au régime de Mobutu Sese Seko (1965–1997). Malgré une politique d'«authenticité» visant à valoriser les cultures africaines, le français conserve son statut de langue officielle et demeure central dans les institutions (Collès, 2008). Cette période est également marquée par le renforcement des liens avec la Francophonie, notamment lors de la visite de Valéry Giscard d'Estaing en 1976.

Enfin, la cinquième période (à partir de 1985) confirme la position dominante du français. Il reste la langue de l'administration, de l'enseignement et des médias, tout en étant associé à la réussite sociale et au pouvoir (Ilunga, 2006). Toutefois, il demeure principalement une langue seconde pour la majorité de la population.

1.2. Usage dans l'éducation, l'administration et la vie quotidienne

Dans le système éducatif congolais, le français joue un rôle fondamental. Il constitue la langue principale d'enseignement à tous les niveaux, du primaire à l'université, renforçant ainsi son importance dans la formation des élites et dans l'accès aux opportunités professionnelles (Ilunga, 2006).

Dans l'administration, le français est la langue officielle utilisée dans les documents juridiques, les communications institutionnelles et la gestion de l'État. Il sert également de langue de liaison entre les différentes régions du pays, facilitant la communication dans un contexte de grande diversité linguistique.

Cependant, dans la vie quotidienne, la situation est plus nuancée. Le français coexiste avec plusieurs langues nationales, notamment le lingala, le swahili, le kikongo et le tshiluba. Ces langues dominent largement les interactions informelles, familiales et communautaires. Ainsi, le français est principalement utilisé dans des contextes formels, urbains ou institutionnels.

Cette réalité doit être replacée dans le contexte sociolinguistique plus large de la République démocratique du Congo, pays caractérisé par un plurilinguisme marqué et par la coexistence de nombreuses langues locales et nationales. Dans ce cadre, le français

occupe un statut particulier : il constitue à la fois une langue officielle, une langue de communication interethnique et une langue de prestige. Il ne remplace toutefois pas les langues congolaises, qui restent profondément ancrées dans les pratiques quotidiennes, familiales et identitaires des populations.

Cette coexistence illustre une situation de diglossie fonctionnelle : le français est associé aux domaines institutionnels, scolaires et administratifs ainsi qu'au prestige social, tandis que les langues congolaises demeurent centrales dans les interactions ordinaires et communautaires (Ngalasso, 1986).

Selon le linguiste Mwatha Musanji Ngalasso, la Francophonie ne doit pas être perçue comme un espace homogène centré uniquement sur la langue française. Elle constitue plutôt un espace pluriel, caractérisé par la diversité linguistique et culturelle (1986, p.p.6–27).

Dans ce contexte, le français en Afrique, et particulièrement au Congo, apparaît comme une langue appropriée et transformée par ses locuteurs. Il ne s'agit pas simplement d'un héritage colonial, mais d'un outil dynamique de communication, de médiation et d'expression identitaire.

Chapitre 2: Plurilinguisme et apprentissage

2.1. Les concepts : le bilinguisme, le plurilinguisme, le multilinguisme et le translanguaging

Avant d'aborder ce chapitre, il convient de définir les concepts fondamentaux de bilinguisme, de plurilinguisme, de multilinguisme (ou polyglossie) et de translanguaging, essentiels à l'analyse des pratiques linguistiques contemporaines.

Selon le Conseil de l'Europe (2001), il est nécessaire de distinguer les notions de *plurilinguisme* et de *multilinguisme*. Le plurilinguisme renvoie à la compétence individuelle d'un locuteur à mobiliser plusieurs langues, tandis que le multilinguisme désigne la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe, d'une société ou d'un territoire. En grec, cette distinction correspond respectivement aux termes « πολλαπλογλωσσία » et « πολυγλωσσία », ce dernier mettant l'accent sur la diversité linguistique d'un espace social.

Ainsi, le plurilinguisme constitue une approche dynamique centrée sur l'individu, tandis que le multilinguisme relève d'une réalité sociolinguistique descriptive (El Euch, 2011). Comme le souligne le Conseil de l'Europe (2001, p.11), « on peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école [...] ». Le plurilinguisme implique donc une compétence évolutive et intégrée, qui dépasse la simple juxtaposition de langues.

Le bilinguisme, quant à lui, concerne l'usage de deux langues dans la vie quotidienne. Selon (Grosjean, 2004), il s'agit d'un phénomène universel touchant toutes les catégories sociales et tous les contextes géographiques. Il définit les bilingues comme « les personnes

qui se servent de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de chaque jour » (1995, p.14). Cette définition englobe des profils variés, caractérisés par des niveaux de compétence différents selon les langues.

De même, (Lüdi, 2004) souligne que le bilinguisme (ou plurilinguisme) désigne la capacité à utiliser plusieurs langues et à passer de l'une à l'autre selon les besoins communicatifs, indépendamment du degré de maîtrise.

La compétence plurilingue est, par nature, « individualisée, évolutive, hétérogène et déséquilibrée » (Coste et al., 2009, p.33). Elle repose sur un continuum de compétences linguistiques mobilisées de manière flexible selon les situations (Lüdi & Py, 2003). Dans ce sens, le plurilinguisme constitue aujourd'hui la norme plutôt que l'exception (Coste, 2010).

Dans cette perspective, (Gatsi, 2021, p.99) souligne que les pratiques éducatives ne peuvent être dissociées des politiques linguistiques de l'État. Le multilinguisme sociétal (ou polyglossie) influence directement les choix pédagogiques, ce qui implique que les enseignants doivent prendre en compte la diversité linguistique des apprenants.

Le concept de translanguaging s'inscrit dans ce cadre théorique. Développé notamment par (García, 2009), il dépasse la vision traditionnelle du bilinguisme comme alternance entre langues distinctes. Le translanguaging désigne l'utilisation intégrée de l'ensemble du répertoire linguistique d'un locuteur pour construire du sens.

Ainsi, le translanguaging peut être défini comme l'ensemble des pratiques langagières mobilisées par les locuteurs plurilingues afin de comprendre leur environnement, communiquer et construire du sens à partir de leurs ressources linguistiques disponibles (García, 2009, p. 51).

Selon (Baker, 2011), le translanguaging présente plusieurs avantages pédagogiques : il favorise une compréhension approfondie des contenus, soutient le développement de la langue la moins maîtrisée, renforce les liens entre l'école et la famille et encourage l'inclusion des apprenants. Dans la même perspective, (Gatsi, 2021) souligne que cette approche permet de valoriser les répertoires linguistiques des apprenants et de promouvoir une pédagogie inclusive adaptée aux contextes plurilingues.

Enfin, comme le montrent (Tsokalidou et Skourtou, 2020), le translanguaging contribue à renforcer l'estime de soi des élèves issus de minorités linguistiques et à remettre en question les idéologies monolingues dominantes. De même, (Li Wei et Zhu Hua, 2013) insistent sur le fait que cette approche mobilise des dimensions linguistiques, cognitives et sociales, permettant aux individus d'exploiter pleinement leur répertoire linguistique. Elle participe ainsi à la promotion de l'égalité linguistique et de la justice sociale en éducation (Prada & Turnbull, 2018).

2.2. Impact sur l'enseignement et l'acquisition du français

Dans des contextes plurilingues tels que celui de la République démocratique du Congo, ces concepts ont des implications directes sur l'enseignement et l'apprentissage du français.

Tout d'abord, le plurilinguisme des apprenants influence fortement les processus d'acquisition linguistique. Les élèves mobilisent leurs connaissances linguistiques préexistantes, ce qui peut faciliter l'apprentissage du français, mais aussi générer des interférences.

Le multilinguisme sociétal (ou polyglossie), caractéristique de nombreux pays africains, implique que l'école ne peut fonctionner comme un espace monolingue. Comme le souligne (Gatsi, 2021), les politiques éducatives doivent intégrer cette réalité afin de mieux répondre aux besoins des apprenants.

Dans ce cadre, le translanguaging apparaît comme une stratégie pédagogique particulièrement pertinente. En permettant aux élèves d'utiliser leur langue première pour comprendre des notions complexes, il favorise une meilleure appropriation des contenus et soutient l'apprentissage du français comme langue seconde (García, 2009 ; Baker, 2011).

De plus, cette approche contribue à valoriser les langues locales et à renforcer l'estime de soi des apprenants, notamment dans des contextes où le français est associé au prestige social. Elle favorise ainsi une participation plus active et réduit les inégalités linguistiques en classe (Tsokolidou & Skourtou, 2020).

Cependant, l'intégration du translanguaging dans les pratiques pédagogiques reste un défi. Elle nécessite une formation spécifique des enseignants ainsi qu'une adaptation des politiques éducatives, afin de reconnaître pleinement la richesse du répertoire plurilingue des apprenants.

En somme, la prise en compte du plurilinguisme, du multilinguisme et du translanguaging permet de repenser l'enseignement du français. Elle ouvre la voie à des approches pédagogiques plus inclusives, mieux adaptées aux réalités sociolinguistiques contemporaines.

Chapitre 3 : Français et langues locales

3.1. Interaction entre français et langues congolaises

L'enseignement et l'apprentissage du français en République démocratique du Congo s'inscrivent dans une histoire longue, remontant à la période coloniale belge. Dès la fin du XIXe siècle, notamment avec la création des premières écoles vers 1892, le français est imposé comme langue de l'administration, de la justice, de l'enseignement et des relations officielles. Il demeure aujourd'hui une langue seconde pour la majorité de la population, principalement acquise par la scolarisation (Ilunga, 2006).

Cette situation confère au français une position paradoxale : bien qu'il soit langue officielle et principal vecteur de l'enseignement, il est peu utilisé dans les interactions quotidiennes des apprenants, qui privilégient les langues nationales telles que le lingala, le swahili, le kikongo ou le tshiluba. Ce décalage entre langue d'enseignement et langue de socialisation limite l'exposition au français en dehors de l'école et constitue un obstacle à son acquisition naturelle. La diversité linguistique du pays est particulièrement marquée, avec plus de 200 langues recensées (Nsuka-zi-Kabwiku, 2003).

Selon (N'sial Sesep, 1987), cette configuration peut être décrite comme une double diglossie, caractérisée par une hiérarchisation fonctionnelle des langues à plusieurs niveaux. Les langues locales sont utilisées dans les interactions familiales et communautaires, les langues nationales assurent la communication interethnique, tandis que le français se décline en deux formes : un français populaire ou véhiculaire, utilisé dans certains contextes urbains informels, et un français standard, langue de l'administration, de l'enseignement et des communications formelles.

Cette organisation reflète une répartition complémentaire plutôt qu'une concurrence directe entre les langues. Le français occupe une position de prestige et de pouvoir institutionnel, tandis que les langues congolaises demeurent centrales dans la vie quotidienne et dans la construction identitaire.

Sur le plan historique, la politique linguistique coloniale a contribué à structurer cette hiérarchie. L'ordonnance de l'Administrateur général du 14 mai 1886, approuvée par le décret du 14 novembre 1886, ainsi que la circulaire du 6 août 1887, imposent progressivement l'usage du français dans les domaines administratifs et militaires. La loi du 18 octobre 1908 reconnaît formellement le français et le néerlandais comme langues officielles, mais dans la pratique, le français s'impose largement.

Certaines langues congolaises, notamment le lingala et le swahili, acquièrent toutefois un statut véhiculaire. Le swahili est utilisé dans l'instruction des troupes, tandis que le lingala devient une langue de contact dans la Force publique. Malgré des tentatives de promotion du lingala comme langue officielle, cette reconnaissance n'aboutit pas, en raison de tensions politiques et linguistiques.

Après l'indépendance, la politique linguistique reste marquée par une forte centralité du français. L'ordonnance du 17 octobre 1962 supprime l'usage des langues nationales dans l'enseignement, avant leur réintroduction partielle en 1974 comme matières scolaires. Toutefois, le français demeure le principal médium d'enseignement.

3.2. Défis et opportunités pour l'enseignement

L'un des principaux défis de l'enseignement du français en RDC réside dans le décalage entre la langue de l'école et les langues de socialisation des apprenants. Ce manque d'exposition au français dans la vie quotidienne limite le développement des compétences linguistiques et peut engendrer une insécurité linguistique.

Cette insécurité est renforcée par la domination d'une norme dite du « bon français », souvent associée au modèle hexagonal. Comme le souligne (Pistis Mfwa), cette norme est une construction historique et idéologique, héritée du contexte colonial. Elle tend à hiérarchiser les pratiques linguistiques et à dévaloriser les variétés locales du français.

Dans cette perspective, le français congolais doit être considéré non comme une déviation, mais comme une appropriation locale et dynamique de la langue. Cette approche permet de valoriser la diversité des pratiques linguistiques et de réduire les sentiments d'illégitimité chez les locuteurs.

L'enseignant de français joue ainsi un rôle central de médiateur linguistique et culturel. Il doit être capable de gérer la diversité linguistique en classe et d'adapter ses pratiques aux réalités sociolinguistiques des apprenants. Cela implique notamment d'accepter l'alternance codique comme une stratégie d'apprentissage et de considérer les langues locales comme des ressources pédagogiques.

Par ailleurs, les conditions d'enseignement constituent un autre défi important. Le système éducatif repose encore largement sur les manuels scolaires, qui ont historiquement servi de vecteurs de transmission linguistique et idéologique (Choppin, 1998 ; Vinck, 2001). Ces supports ne sont pas toujours adaptés aux réalités locales.

Du point de vue didactique, plusieurs approches permettent d'améliorer l'apprentissage du français. L'hypothèse de l'interaction (Long, 1991) met en évidence l'importance des échanges communicatifs dans le développement des compétences linguistiques. De même, le *focus on form* propose d'intégrer l'étude de la langue dans des situations de communication authentiques. Ces approches favorisent une acquisition plus naturelle et plus efficace.

Selon (Housen, 2002), l'apprentissage d'une langue dépend à la fois de la dimension curriculaire (enseignement formel) et de la dimension extra-curriculaire (exposition informelle à la langue). Dans un contexte plurilingue, ces deux dimensions doivent être prises en compte conjointement.

Enfin, dans une perspective socioconstructiviste, (Vygotski, 1985) souligne le rôle fondamental de l'interaction sociale dans l'apprentissage. L'enseignant agit comme médiateur, accompagnant l'apprenant dans sa zone proximale de développement.

Dans cette optique, les travaux de Pistis Mfwa mettent en évidence la nécessité de repenser la formation des enseignants de français en RDC. Une approche intégrant les dimensions sociolinguistique, historique et réflexive permettrait de dépasser l'imposition d'une norme unique et de promouvoir une vision pluraliste des francophonies.

En somme, les défis liés à l'enseignement du français en RDC sont nombreux : diversité linguistique, poids de la norme, conditions matérielles et manque d'exposition à la langue. Toutefois, ces défis peuvent devenir des opportunités si l'on adopte une approche inclusive, valorisant les répertoires linguistiques des apprenants et les réalités du terrain.

3.3. Cadre théorique : français langue seconde et translanguaging

Avant d'analyser les manuels scolaires utilisés en République démocratique du Congo, il convient de préciser le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'enseignement du français. Dans ce contexte, deux notions sont particulièrement importantes : celle de français langue seconde (FLS) et celle de translanguaging.

L'expression langue seconde soit d'utilisation plus large, le *français* langue seconde (FLS) est un champ relativement neuf en français langue *étrangère* (FLE).

« Le français langue seconde couvre même des champs de recherche et d'enseignement qui relèvent naguère soit du français langue étrangère [...] soit du français langue maternelle (par exemple, pour les personnes illettrées ou peu scolarisées pour qui la langue écrite ou le registre soutenu sont quasiment des langues étrangères). A cause de ce succès, du évidemment à la diversification des conditions d'utilisation et d'enseignement du français, le FLS est un concept fourre-tout qui brouille les critères au lieu de les clarifier et il est devenu bien difficile d'en donner une définition positive qui fasse l'unanimité ». (Colin, 2012, p. 4).

Selon Maurer (1997) :

Le concept Français Langue Seconde (FLS) est utile pour décrire la situation de la langue française hors de France et des régions de l'hémisphère Nord où est-il en situation de langue maternelle ? Fait-il double emploi avec le terme de francophonie, où désigne-t-il une réalité clairement distincte ? Il est certain que le concept de français langue seconde peut être d'un grand rendement pour peu que l'on prenne la peine de bien distinguer de quel point de vue on le considère, didactique, politique ou sociolinguistique. Ce triple regard que l'on peut porter sur le FLS permet de souligner la diversité des situations. En effet, trois grands cas peuvent être distingués pour l'analyse des situations. Les pays dans lesquels toute une partie de la population est d'origine francophone, de langue maternelle française. Dans ce cas de figure, le français devient langue seconde des autres parties, non francophones, de la population ; à leur intention sont souvent mises en place des politiques éducatives de diffusion du français assez volontaristes, horaire important dans les programmes scolaires ou stratégies d'immersion.

Nous pouvons donc remarquer que le FLS n'est pas forcément une langue de scolarisation mais peut être une matière enseignée avec un statut tout à fait spécifique. De plus, les politiques éducatives fondées sur le FLS se donnent comme objectif à la fois social et politique l'unité du pays, en visant à terme une situation de l'ensemble de sa population. Nous pouvons reconnaître les cas des pays francophones du Nord comme la Belgique, la Suisse et le Canada. (Brauer, 1997, p.14).

Le second ensemble de pays assemble les pays qui parlent le français comme langue de scolarisation, comme vecteur de tous les apprentissages scolaires. Le français devient la langue exclusive de l'école, les langues nationales n'ont pas de rôle dans la transmission

des savoirs. C'est notamment le cas des DOM-TOM (Département et Territoires d'outre-mer) et dans les anciennes colonies françaises de l'Afrique (dans notre cas), le Congo.

3.4. Francophone politique et situations de FLS

Imaginons que l'Iran ou la Chine ou même la Pologne sont des pays « francophones ». Tout simplement parce que le français n'existe pas comme langue maternelle de la population, ni langue affectée d'une importance politique et statuaire particulière, comme le fait d'être langue d'enseignement : le français est tout simplement une langue étrangère parmi les autres. Dans cette optique, quelques pays relèvent politiquement le FLS plutôt que le FLE, comme ils appartiennent aux « institutions francophones internationales ». En outre, il y a des pays « relevant du champ du FLS comme les pays d'Afrique francophones. (Maurer, 1997, p. 15).

Bref, le FLS a bien une large portée didactique :

« Son champ d'action recouvre des réalités politiques assez variées, des situations sociolinguistiques. Une diversité qui prend en compte la pluralité de la francophonie d'aujourd'hui mais qui, assurément, ne simplifie pas l'utilisation du concept de FLS qui, s'il n'est pas « flou », n'en est pas pour autant univoque ». (Maurer, 1997, p. 16).

« Aujourd'hui, il est évident que chaque personne doit parler trois langues. La première est sa langue identitaire. La troisième est l'anglais. Entre les deux, il faut qu'on encourage l'utilisation d'une langue seconde, que chacun choisira librement ». (Maalouf, 1999, p. 58).

Le français est considéré en République démocratique du Congo comme une langue seconde, dans la mesure où il n'est généralement pas la langue première des apprenants, mais une langue acquise principalement par la scolarisation et utilisée dans des contextes institutionnels (Ilunga, 2006). Contrairement au français langue étrangère (FLE), qui est appris en dehors d'un environnement francophone, le français langue seconde est présent dans l'environnement social, administratif et éducatif des apprenants, même s'il n'est pas la langue dominante dans la vie quotidienne (Chiss, 1997).

Dans ce contexte, l'apprentissage du français est fortement influencé par les langues premières des apprenants, ce qui peut engendrer des phénomènes de transfert linguistique, d'interférences, mais aussi de facilitation dans l'acquisition (Coste et al., 2009).

Par ailleurs, la notion de translanguaging, développée notamment par (García, 2009), permet de repenser les pratiques linguistiques des apprenants plurilingues. Le translanguaging désigne l'utilisation dynamique et intégrée de l'ensemble du répertoire linguistique d'un locuteur pour construire du sens et communiquer.

Dans une perspective didactique, cette approche remet en question l'idée selon laquelle les langues doivent être strictement séparées dans l'enseignement. Au contraire, elle valorise les interactions entre les langues et considère les langues premières des apprenants comme des ressources pédagogiques (García, 2009 ; Baker, 2011).

Dans le contexte congolais, caractérisé par un plurilinguisme structurel, le translanguaging apparaît comme une stratégie pertinente pour faciliter l'apprentissage du français. Il permet aux élèves de mobiliser leurs connaissances linguistiques existantes afin de mieux comprendre les contenus scolaires et de s'approprier progressivement la langue française.

Ainsi, la prise en compte du français comme langue seconde, ainsi que l'intégration du translanguaging dans les pratiques pédagogiques, constituent des éléments essentiels pour analyser les manuels scolaires et comprendre les enjeux de l'enseignement du français en République démocratique du Congo.

3.5. Les deux manuels scolaires

L'analyse des manuels scolaires permet de mieux comprendre la manière dont le français est enseigné en République démocratique du Congo. Dans ce contexte plurilingue, les supports didactiques jouent un rôle central, car ils introduisent les élèves à une langue qui n'est généralement pas leur langue première. Comme le souligne (Ilunga, 2006), le français demeure une langue seconde pour la majorité des apprenants congolais, qui se l'approprient principalement par la scolarisation.

3.5.1. Le français en première année, livre de lecture

Le premier manuel, Le français en première année, livre de lecture, de (Vanstraelen et Combelles, s.d.), est un support didactique utilisé dans les écoles primaires congolaises pour l'enseignement initial du français. Selon (Ilunga, 2006), ce manuel a occupé une place importante dans l'apprentissage de la lecture au primaire.

Ce manuel introduit directement l'enfant congolais dans une langue qui n'est pas nécessairement celle de son milieu familial. Cette situation crée un décalage entre la langue de l'école et les langues de socialisation des élèves, ce qui peut constituer un obstacle à l'apprentissage (N'sial Sesepe, 1987). Dans un environnement marqué par le plurilinguisme, l'élève arrive à l'école avec un répertoire linguistique déjà constitué, souvent dominé par une langue locale ou nationale.

Le manuel suit une progression structurale et graduelle. Il propose l'apprentissage des lettres et des sons, la formation des syllabes, la lecture de mots simples, puis la construction de phrases courtes et de petits textes illustrés. Cette démarche va du simple au complexe et met l'accent sur la maîtrise du code écrit, la répétition et l'entraînement.

Ainsi, Le français en première année joue un rôle d'initiation à la lecture en français. Il facilite l'accès au code écrit et prépare les élèves aux apprentissages ultérieurs. Toutefois,

son approche reste centrée sur la maîtrise formelle de la langue et prend peu en compte les pratiques linguistiques réelles des apprenants.

3.5.2. À nous l'école

Le second manuel, À nous l'école, est également destiné à l'enseignement du français au niveau primaire en République démocratique du Congo. Il s'inscrit dans les programmes officiels de l'enseignement primaire et constitue un support pédagogique utilisé dans plusieurs écoles publiques, conventionnées et privées. Selon (Ilunga, 2006), ce manuel est l'œuvre d'auteurs congolais, en collaboration avec l'inspection scolaire, et bénéficie d'un appui du gouvernement belge.

Ce manuel vise à initier les élèves à la lecture en français, à développer les compétences de compréhension orale et écrite, à introduire progressivement l'expression orale et écrite, ainsi qu'à renforcer le vocabulaire de base. Il repose sur des leçons thématiques liées à la vie quotidienne des enfants : la famille, l'école, l'environnement ou encore les activités ordinaires.

Par rapport au premier manuel, À nous l'école semble davantage contextualisé. Il s'appuie sur des situations proches du vécu des élèves congolais et cherche à établir un lien entre l'apprentissage du français et l'environnement social de l'enfant. Sa progression reste néanmoins structurée, allant du simple au complexe, conformément aux prescriptions du programme officiel.

Ce manuel témoigne donc d'une évolution didactique : l'enseignement du français ne se limite plus seulement à l'apprentissage mécanique du code écrit, mais tend à intégrer des activités de compréhension, d'observation et de production. Toutefois, comme le montre (Ilunga, 2006), les manuels scolaires congolais restent souvent insuffisamment orientés vers les activités communicatives et interactives.

3.5.3. Compétence linguistique et compétence de communication

L'analyse de ces deux manuels met en évidence une distinction essentielle entre compétence linguistique et compétence de communication. La compétence linguistique renvoie à la maîtrise des règles internes de la langue, notamment la grammaire, le vocabulaire, la phonologie et la syntaxe. Elle permet à l'apprenant de produire des énoncés corrects du point de vue formel.

Cependant, cette compétence ne suffit pas à garantir un usage réel de la langue. La compétence de communication désigne la capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans des situations concrètes. Elle suppose la prise en compte du contexte, de l'interlocuteur, de l'intention communicative et des normes socioculturelles. Comme le souligne (Moirand, 1990), la compétence de communication repose à la fois sur des facteurs linguistiques, cognitifs, psychologiques et socioculturels.

Dans cette perspective, l'enseignement du français en RDC ne peut se limiter à la transmission de règles grammaticales. Il doit permettre aux apprenants de mobiliser la langue dans des situations de communication variées. Or, les manuels analysés privilégient encore largement la lecture, la répétition et l'apprentissage formel, au détriment des interactions orales et des usages contextualisés.

3.5.4. Limites didactiques des manuels et enjeux pédagogiques

Selon (Ilunga, 2006), il existe un lien direct entre les caractéristiques des manuels scolaires et les performances linguistiques des élèves. Le manque d'activités interactives et communicatives dans les supports pédagogiques contribue aux difficultés observées dans l'apprentissage du français.

Cependant, il convient de nuancer cette analyse. Les manuels ne constituent pas le seul facteur explicatif. Les difficultés d'acquisition du français sont également liées au contexte sociolinguistique, au manque d'exposition à la langue en dehors de l'école, aux conditions matérielles d'enseignement, à la formation des enseignants et au statut du français comme langue seconde.

En définitive, il ne suffit pas d'enseigner une langue pour garantir son acquisition. Encore faut-il créer les conditions permettant son appropriation réelle par les apprenants. Dans le cas de la RDC, cela implique une transformation des méthodes pédagogiques, une meilleure prise en compte des langues premières des élèves et une adaptation des supports didactiques aux réalités plurilingues.

3.5.5. Ouverture : didactique du français et francophonies plurielles

L'étude des manuels scolaires congolais peut être mise en relation avec des réflexions plus larges sur la didactique du français en contexte francophone. En République du Congo, par exemple, (Nkoulou-Mouloungou, 2024) analyse les pratiques d'évaluation de la rédaction au secondaire. Son étude montre que l'évaluation de l'expression écrite repose souvent sur des critères implicites, variables d'un enseignant à l'autre, et insuffisamment standardisés.

Cette situation révèle plusieurs limites : une faible utilisation de grilles d'évaluation, une correction souvent centrée sur les fautes linguistiques, et une prise en compte insuffisante de la cohérence textuelle, de l'organisation des idées et de l'argumentation. L'auteure souligne ainsi la nécessité de former les enseignants à une évaluation plus critériée, plus transparente et plus formative.

Ces observations rejoignent les problématiques rencontrées en RDC. Dans les deux contextes, le français est langue d'enseignement, mais il n'est pas toujours langue première des apprenants. Cela exige une didactique adaptée, tenant compte du plurilinguisme, des pratiques réelles des élèves et des besoins de formation des enseignants.

Plus largement, la langue française s'inscrit aujourd'hui dans un espace francophone diversifié. Selon le rapport 2026 de l'Organisation internationale de la Francophonie, le français compte désormais 396 millions de locuteurs et devient la quatrième langue la plus parlée au monde. Il est également la deuxième langue étrangère la plus apprise, avec près de 170 millions d'apprenants, et environ 65 % des francophones résident en Afrique.

Ces chiffres montrent que l'avenir du français se joue en grande partie sur le continent africain. Cette réalité invite à dépasser une vision centrée sur la norme hexagonale et à reconnaître la pluralité des usages du français. Dans cette perspective, les variétés africaines du français, y compris le français congolais, doivent être comprises comme des formes légitimes d'appropriation linguistique.

Ainsi, l'enseignement du français en contexte congolais ne peut être réduit à la transmission d'un modèle unique. Il doit s'inscrire dans une didactique pluraliste, capable de reconnaître la diversité des pratiques langagières, de valoriser les langues locales et de former les apprenants à une compétence de communication réellement adaptée à leur environnement.

PARTIE II : IDENTITE LINGUISTIQUE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Chapitre 4.

4.1. Approches théoriques de l'identité

L'identité constitue un concept central des sciences humaines et sociales. Elle renvoie à la manière dont les individus se définissent eux-mêmes et sont définis par les autres dans différents contextes sociaux, culturels et historiques. Loin d'être une réalité fixe ou immuable, l'identité est aujourd'hui considérée comme un processus dynamique, continuellement construit et reconstruit à travers les interactions sociales et les expériences individuelles (Dervin, 2008 ; Edwards, 2009 ; Evans, 2018).

Selon (Blanchet et Francard, 2003, p. 155), l'identité représente « un donné complexe à appréhender », en raison de la multiplicité des approches disciplinaires qui l'étudient ainsi que des différentes dimensions qui la composent. Cette complexité a conduit plusieurs chercheurs à distinguer différents niveaux d'analyse.

Edwards (2009) distingue notamment l'identité individuelle et l'identité sociale. L'identité individuelle renvoie aux caractéristiques propres à chaque personne, à ce qu'elle perçoit comme son unicité. (Joseph, 2004, p. 1) la définit comme ce qu'une personne « sent qu'elle est », tandis qu' (Edwards, 2009, p.p. 19-20) y voit l'ensemble des traits, dispositions et caractéristiques qui distinguent un individu des autres.

L'identité sociale, quant à elle, se construit à travers les appartenances collectives et les relations entretenues avec les différents groupes sociaux. Elle correspond à la manière dont les individus se situent dans leur environnement social et culturel et à la façon dont ils sont reconnus par autrui. Pour (Edwards, 2009), ces deux dimensions sont étroitement liées et ne peuvent être analysées séparément.

Cette articulation entre le personnel et le collectif rejoint les travaux de (Tajfel, 1981), pour qui l'identité sociale repose sur la conscience qu'un individu possède de son appartenance à un groupe ainsi que sur la valeur émotionnelle attachée à cette appartenance. Chaque individu développe ainsi plusieurs identités liées à ses différents espaces de socialisation : la famille, la profession, la communauté linguistique, la nation ou encore le groupe religieux.

Dans une perspective complémentaire, Goffman, 1968, (cité par Lawler, 2014) distingue l'identité personnelle, l'identité sociale et l'identité du moi. L'identité personnelle renvoie aux caractéristiques propres de l'individu ; l'identité sociale découle de son inscription dans différentes catégories sociales ; tandis que l'identité du moi correspond à la manière dont il se perçoit lui-même. Cette approche met en évidence le caractère multidimensionnel de l'identité et la diversité des processus qui participent à sa construction.

4.2. Reconnaissance, altérité et construction du soi

La construction identitaire repose largement sur les relations que l'individu entretient avec autrui. L'identité ne se développe pas de manière isolée ; elle se construit dans un processus permanent d'interaction, de reconnaissance et de différenciation.

Selon (Honneth, 1992), le développement d'un rapport positif à soi dépend de l'expérience de reconnaissance obtenue dans les relations intersubjectives. L'estime de soi, la confiance en soi et le respect de soi se construisent grâce aux formes de validation accordées par autrui. La reconnaissance apparaît ainsi comme une condition essentielle de la construction identitaire.

Cette perspective rejoint les travaux de (Blanchet et Francard, 2003, p. 156), qui considèrent que :

« L'identité est fondamentalement dialogique, comme elle ne se construit que dans le dialogue avec autrui. »

L'individu construit donc son identité à travers un rapport permanent entre similitude et différence, appartenance et distinction. L'existence de l'autre permet au sujet de prendre conscience de lui-même, de définir ses caractéristiques propres et de situer son appartenance à différents groupes sociaux.

Cette réflexion est approfondie par (Ricoeur, 1990), qui distingue l'identité-idem et l'identité-ipse. La première renvoie aux caractéristiques relativement stables permettant de reconnaître une personne comme étant la même dans le temps. La seconde désigne la capacité du sujet à évoluer, à changer et à se transformer tout en maintenant une continuité de soi.

Ricoeur (1990) développe également la notion d'identité narrative. Selon cette approche, les individus construisent leur identité à travers les récits qu'ils élaborent sur leur propre histoire. L'identité apparaît ainsi comme le résultat d'une interprétation continue de soi, produite dans les interactions sociales et les expériences vécues.

4.3. L'identité comme processus dynamique

Les approches contemporaines de l'identité insistent sur son caractère évolutif et contextuel. Les transformations sociales, la mondialisation, les mobilités internationales et la diversification des appartenances contribuent à remettre en question les conceptions essentialistes de l'identité.

Dans cette perspective, (Hall, 1996) considère l'identité comme une construction discursive produite dans des contextes historiques et sociaux spécifiques. L'identité ne préexiste pas aux interactions ; elle se forme et se transforme à travers les pratiques sociales et les relations de pouvoir.

S'inspirant des travaux de (Bauman, 2000) et (Dervin, 2008) propose la notion d'identité liquide pour décrire une identité flexible, mobile et constamment reconstruite. Selon lui, les individus ne possèdent pas une identité unique mais plusieurs identités qui coexistent et se manifestent différemment selon les contextes.

Cette conception permet de mieux comprendre les trajectoires des individus vivant dans des environnements multiculturels ou plurilingues, où les appartenances se négocient continuellement en fonction des situations rencontrées.

L'identité apparaît ainsi comme un processus dynamique, relationnel et multidimensionnel, fondé à la fois sur la continuité de soi, les interactions sociales et les expériences vécues.

4.4. Langue et identité linguistique

Parmi les différents facteurs qui participent à la construction identitaire, la langue occupe une place essentielle. Elle ne constitue pas uniquement un instrument de communication, mais également un vecteur de socialisation, un marqueur d'appartenance collective et un moyen de transmission culturelle.

Pour (Evans, 2018), la langue représente l'un des éléments centraux de l'identité. Elle permet aux individus de s'inscrire dans une communauté linguistique et culturelle tout en participant à la construction de leur identité personnelle.

Cette relation entre langue et identité a été particulièrement mise en évidence par (Benveniste, 1976), qui considère que la subjectivité se construit dans et par le langage. Grâce à la langue, l'individu peut se désigner comme sujet, entrer en relation avec autrui et construire sa place dans le monde social.

Arezki (2008) souligne également que l'identité linguistique se développe à travers les pratiques langagières et la reconnaissance mutuelle entre les membres d'une même communauté linguistique. La langue devient ainsi un facteur de cohésion sociale tout en constituant un moyen de différenciation vis-à-vis d'autres groupes.

Dans une perspective sociologique, (Bourdieu, 1982) rappelle que l'identité repose sur la reconnaissance sociale. Les pratiques linguistiques participent à cette reconnaissance puisqu'elles permettent aux individus d'exprimer leur appartenance à une communauté donnée et d'être reconnus comme membres légitimes de celle-ci.

L'identité linguistique peut donc être définie comme l'ensemble des représentations, des pratiques et des sentiments d'appartenance associés à une ou plusieurs langues. Elle constitue une dimension fondamentale de l'identité sociale, particulièrement dans les sociétés contemporaines marquées par la diversité culturelle et le plurilinguisme.

4.5. Bilinguisme, plurilinguisme et compétences linguistiques

Les phénomènes de bilinguisme et de plurilinguisme occupent aujourd'hui une place centrale dans les recherches en sociolinguistique, notamment dans les contextes marqués par la mobilité internationale et les migrations. Les transformations sociales contemporaines conduisent un nombre croissant d'individus à évoluer dans des environnements où plusieurs langues coexistent et sont mobilisées selon les situations de communication.

Selon (Grosjean, 1998), une personne bilingue est un individu qui utilise régulièrement deux langues dans sa vie quotidienne. Cette définition dépasse l'idée d'une maîtrise parfaitement équilibrée des deux langues et met davantage l'accent sur les usages réels des locuteurs. Dans la même perspective, (Pavlenko, 2006) considère le bilinguisme comme la capacité à utiliser deux langues à différents degrés de compétence selon les contextes et les besoins communicatifs.

Le plurilinguisme se distingue du bilinguisme par l'intégration de plusieurs langues au sein du répertoire linguistique d'un même individu. Comme le souligne (Cenoz, 2013), il ne s'agit pas simplement d'une accumulation de langues, mais d'un ensemble de ressources linguistiques mobilisées de manière complémentaire et flexible selon les situations de communication.

Il convient également de distinguer le plurilinguisme du multilinguisme. Le multilinguisme renvoie généralement à la coexistence de plusieurs langues dans un même espace social, tandis que le plurilinguisme met l'accent sur les compétences linguistiques de l'individu et sur sa capacité à mobiliser différentes langues au cours de ses interactions sociales.

Les situations de contact entre langues peuvent également être analysées à travers la notion de diglossie. Introduit par (Ferguson, 1959) puis développé par (Fishman, 1967), ce concept désigne la coexistence de deux variétés linguistiques ou de deux langues qui remplissent des fonctions sociales différentes au sein d'une même communauté. Dans de nombreux contextes, une langue occupe une position dominante tandis qu'une autre est associée à des usages plus restreints ou moins valorisés socialement.

Ces situations de hiérarchisation linguistique influencent directement les représentations des locuteurs et les processus de construction identitaire. Les choix linguistiques ne sont jamais neutres : ils reflètent des rapports sociaux, des appartenances culturelles et des stratégies d'intégration ou de distinction.

4.6. Les compétences plurilingues et interculturelles dans le CECRL

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), dans son volume complémentaire publié en 2020, accorde une place importante au développement des compétences plurilingues et interculturelles. Cette approche considère l'apprenant comme un acteur social capable de mobiliser l'ensemble de ses ressources linguistiques et culturelles dans des situations variées.

Le CECRL distingue quatre catégories de compétences générales :

- les savoirs, qui regroupent les connaissances relatives au monde, aux cultures, aux sociétés et aux pratiques sociales ;
- les savoir-faire, qui correspondent aux capacités d'action, d'interaction et de résolution de problèmes dans des situations concrètes ;
- les savoir-être, qui renvoient aux attitudes, aux valeurs et aux dispositions personnelles telles que l'ouverture d'esprit, la curiosité ou la tolérance ;
- les savoir-apprendre, qui désignent la capacité à développer son autonomie et à mobiliser des stratégies d'apprentissage adaptées.

Selon le CECRL (2020), les savoir-apprendre reposent sur la capacité à observer, comparer et comprendre de nouvelles réalités linguistiques et culturelles. Cette compétence permet aux apprenants de s'adapter à des environnements plurilingues et de développer une meilleure compréhension de l'altérité.

Par ailleurs, le CECRL identifie trois composantes principales de la compétence communicative langagière :

- la compétence linguistique, qui concerne la maîtrise du lexique, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe ;
- la compétence sociolinguistique, qui permet d'adapter son langage aux contextes sociaux et culturels ;
- la compétence pragmatique, qui correspond à l'organisation du discours et à la gestion efficace des interactions.

Cette conception globale de la compétence linguistique dépasse la simple maîtrise formelle de la langue et souligne l'importance des dimensions sociales, culturelles et interactionnelles de la communication.

4.7. Langue, appartenance et reconnaissance sociale

La langue joue un rôle fondamental dans les mécanismes d'appartenance sociale et de reconnaissance collective. Elle permet non seulement la communication entre les individus, mais contribue également à la construction des communautés et à la transmission des valeurs culturelles.

Selon (Fishman, 1999), la langue constitue l'un des principaux symboles de l'identité collective. Elle participe à la préservation de la mémoire sociale, à la transmission des traditions et au maintien du sentiment d'appartenance à un groupe.

Dans la même perspective, (Le Page & Tabouret-Keller, 1985) montrent que les individus manifestent leur appartenance sociale à travers des « actes d'identité », c'est-à-dire des choix linguistiques qui reflètent leur volonté de s'identifier à certains groupes et de se distinguer d'autres groupes sociaux.

Pour (Bourdieu, 1982), les pratiques linguistiques s'inscrivent également dans des rapports de pouvoir. Certaines langues bénéficient d'une reconnaissance institutionnelle et sociale plus importante que d'autres, ce qui influence leur prestige et leurs usages. Les locuteurs sont ainsi amenés à adapter leurs pratiques linguistiques en fonction des contextes sociaux dans lesquels ils évoluent.

Dans les situations de migration, cette dimension symbolique de la langue prend une importance particulière. Les langues d'origine peuvent devenir des marqueurs identitaires permettant de maintenir les liens avec la communauté d'origine, tandis que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil facilite l'intégration sociale et professionnelle.

Les pratiques plurilingues apparaissent alors comme des ressources permettant aux individus de négocier leurs différentes appartenances et de construire des identités multiples adaptées à des environnements culturels diversifiés.

4.8. Synthèse théorique : identité, langue et migration

L'ensemble des approches présentées dans ce chapitre met en évidence le caractère dynamique, relationnel et pluriel de l'identité. L'identité ne peut être réduite à une essence fixe ou à une appartenance unique ; elle se construit continuellement à travers les interactions sociales, les expériences individuelles et les contextes culturels dans lesquels évoluent les individus.

La langue occupe une place centrale dans ce processus. Elle constitue à la fois un moyen de communication, un vecteur de transmission culturelle, un marqueur d'appartenance et un instrument de reconnaissance sociale. Les pratiques linguistiques permettent aux individus d'exprimer leurs affiliations, de préserver leurs héritages culturels et de participer à différents espaces sociaux.

Cette perspective apparaît particulièrement pertinente dans les contextes migratoires contemporains. Les migrants sont amenés à naviguer entre plusieurs langues, plusieurs systèmes culturels et plusieurs espaces d'appartenance. Ils développent ainsi des identités complexes, caractérisées par la coexistence de références multiples et par une négociation permanente entre continuité et adaptation.

Dans cette recherche, ces cadres théoriques permettront d'analyser la situation des migrants congolais installés en Grèce. L'étude portera plus particulièrement sur le rôle du français et du lingala dans la préservation de l'identité culturelle, sur les pratiques plurilingues développées dans le contexte migratoire grec et sur les processus de construction identitaire qui en résultent.

Chapitre 5. Migration, langues et intégration en Grèce : enjeux identitaires et éducatifs

5.1. Les transformations migratoires de la société grecque

Au cours des dernières décennies, la Grèce a connu d'importantes transformations démographiques et socioculturelles sous l'effet des migrations internationales. Longtemps considérée comme un pays d'émigration, elle est progressivement devenue, à partir des années 1990, un pays d'accueil pour des populations originaires d'Albanie, des pays de l'ex-Union soviétique, du Moyen-Orient et d'Afrique (Triandafyllidou, 2000 ; Triandafyllidou & Marouf, 2017).

Cette évolution a profondément modifié le paysage social, culturel et éducatif grec. Les établissements scolaires accueillent désormais des élèves issus de parcours linguistiques et culturels diversifiés, conduisant à l'émergence de nouvelles approches fondées sur l'éducation interculturelle et la gestion du plurilinguisme (Dragona, 2011 ; Gogonas, 2010).

Selon (Vertovec, 2007), cette diversification croissante des profils migratoires dépasse les modèles classiques du multiculturalisme et conduit les institutions à repenser les politiques d'intégration, de reconnaissance des identités et de cohésion sociale.

Dans ce contexte, le plurilinguisme apparaît comme un enjeu central. Mouti et al. (2023) le définissent comme la capacité d'un individu à mobiliser plusieurs langues selon les situations de communication. Cette approche met l'accent sur les compétences linguistiques individuelles plutôt que sur la simple coexistence de plusieurs langues au sein d'un même espace social.

5.2. Construction identitaire et plurilinguisme en situation migratoire

La langue constitue l'un des principaux vecteurs de construction identitaire. Au-delà de sa fonction communicationnelle, elle participe à la transmission des valeurs culturelles, de la mémoire collective et du sentiment d'appartenance à une communauté. Dans une perspective constructiviste, l'identité ne peut être considérée comme une réalité fixe ou stable, mais comme un processus en constante élaboration, façonné par les interactions sociales, les expériences individuelles et les contextes historiques (Hall, 1996). Les pratiques langagières participent ainsi à la construction et à la négociation des appartenances sociales et culturelles.

Dans les contextes migratoires, la relation entre langue et identité devient particulièrement complexe. Les individus évoluent dans des espaces plurilingues où ils mobilisent différentes ressources linguistiques en fonction des situations de communication, des interlocuteurs et des objectifs poursuivis. Les travaux de (Le Page & Tabouret-Keller, 1985) montrent que ces choix linguistiques constituent de véritables « actes d'identité », à travers lesquels les locuteurs expriment leurs appartenances sociales et culturelles.

L'identité linguistique ne constitue donc pas une réalité fixe, mais un processus dynamique qui se construit au fil des interactions sociales. Les locuteurs plurilingues adaptent leurs pratiques langagières aux contextes de communication et négocient continuellement leurs multiples appartenances (Grosjean, 1998 ; Moore & Gajo, 2009). Dans cette perspective, le répertoire linguistique apparaît comme un ensemble flexible de ressources permettant de concilier intégration sociale et continuité culturelle.

Pour les migrants congolais vivant en Grèce, cette dynamique se manifeste par la coexistence du grec, du français et des langues congolaises, notamment le lingala. Le plurilinguisme représente à la fois une ressource d'intégration dans la société d'accueil et un moyen de préserver les liens avec la culture d'origine, contribuant ainsi à la construction d'identités plurielles et évolutives.

5.3. Langues, plurilinguisme et identités en situation migratoire

La langue occupe une place centrale dans les processus de construction identitaire. Au-delà de sa fonction communicationnelle, elle constitue un marqueur d'appartenance sociale et culturelle ainsi qu'un vecteur de transmission des valeurs et de la mémoire collective.

Dans les contextes migratoires, les individus mobilisent différentes langues selon les interlocuteurs, les espaces sociaux et les objectifs poursuivis. Les travaux de (Le Page & Tabouret-Keller, 1985) montrent que ces choix linguistiques constituent de véritables « actes d'identité », permettant aux locuteurs d'exprimer leur appartenance à certains groupes sociaux.

L'identité linguistique apparaît dès lors comme une réalité dynamique qui se transforme au fil des interactions. Grosjean (1998) et Moore et Gajo (2009) soulignent que les locuteurs plurilingues mobilisent leurs ressources linguistiques de manière flexible selon les contextes de communication.

Pour les migrants congolais vivant en Grèce, le plurilinguisme représente ainsi à la fois une ressource d'intégration et un moyen de préservation culturelle.

5.4. Le français et le lingala comme ressources identitaires

Parmi les langues mobilisées par les migrants congolais, le français et le lingala occupent une place particulière.

Langue officielle de la République démocratique du Congo et de la République du Congo, le français joue un rôle d'unification dans un espace caractérisé par une très grande diversité linguistique. Il constitue un instrument de communication, un vecteur de transmission culturelle et un symbole d'appartenance nationale.

Au sein de la diaspora congolaise en Grèce, le français demeure présent dans les échanges familiaux, les associations communautaires, les pratiques religieuses et les réseaux

sociaux. Son maintien favorise la transmission des références culturelles et contribue à préserver la mémoire collective.

Le lingala remplit quant à lui une fonction davantage communautaire et affective. Utilisé dans les relations familiales, les manifestations culturelles, les célébrations religieuses ou les pratiques musicales, il participe au maintien des solidarités communautaires et à la transmission intergénérationnelle des traditions.

Dans le contexte migratoire, l'usage simultané du français, du lingala et du grec illustre la coexistence de plusieurs appartenances linguistiques et culturelles au sein d'un même répertoire.

5.5. Langue, pouvoir et préservation identitaire

Le maintien des langues d'origine s'inscrit dans des rapports de pouvoir entre langues majoritaires et minoritaires.

Selon (Hagège, 1985, p. 56),

« Les langues meurent d'être dominées par des langues dominantes qui portent en elles l'argent, les techniques, l'idéologie. »

Arezki (2008) souligne que l'abandon progressif d'une langue résulte généralement de mécanismes sociaux valorisant certaines langues au détriment d'autres. Dans cette perspective, le maintien du français et du lingala peut être interprété comme une stratégie de préservation identitaire face aux pressions assimilatrices.

Les travaux de (Calvet, 1993) montrent d'ailleurs que les groupes minoritaires tendent à renforcer leurs pratiques linguistiques lorsqu'ils perçoivent leur identité comme menacée.

5.6. L'intégration éducative des populations migrantes en Grèce

L'intégration des populations migrantes ne se réduit pas à la seule insertion économique ou administrative. Elle implique également l'accès aux ressources éducatives et la participation aux institutions de la société d'accueil.

Dans la perspective de (Bourdieu, 1986), l'éducation contribue à la construction d'un capital culturel et institutionnel qui influence les trajectoires sociales des individus. Pour les populations migrantes, la réussite scolaire favorise l'acquisition de compétences linguistiques, l'accès à l'emploi et la participation citoyenne.

Toutefois, l'intégration ne suppose pas nécessairement l'abandon des langues et des cultures d'origine. Les recherches contemporaines soulignent au contraire l'importance du plurilinguisme comme ressource sociale, culturelle et éducative. L'apprentissage de la langue du pays d'accueil peut ainsi coexister avec le maintien des langues héritées,

permettant aux individus de développer des compétences plurilingues et de préserver leurs appartenances culturelles (Gatsi et al.,2023).

Dans le cas des migrants congolais vivant en Grèce, l'apprentissage du grec constitue une condition essentielle de la participation sociale et institutionnelle, tandis que le maintien du français et des langues congolaises contribue à la continuité des liens familiaux, à la préservation de la mémoire collective et à la transmission du patrimoine linguistique.

L'intégration scolaire constitue un élément essentiel des politiques d'inclusion mises en œuvre en Grèce.

L'éducation est gratuite et obligatoire pour tous les enfants âgés de 4 à 15 ans, y compris les enfants réfugiés (UNHCR, 2023).

Afin de répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration, plusieurs dispositifs spécifiques ont été développés :

- les classes d'accueil ;
- les écoles interculturelles ;
- les Structures d'Accueil pour l'Éducation des Réfugiés (SAER).

Ces dispositifs visent à faciliter l'apprentissage du grec, l'intégration scolaire et la participation sociale des élèves tout en tenant compte de la diversité linguistique et culturelle des publics accueillis.

Chapitre 6. L'accès à l'éducation et les politiques d'intégration scolaire en Grèce

6.1. Cadre juridique et droit à l'éducation des migrants et réfugiés

L'accès à l'éducation constitue un droit fondamental reconnu par les conventions internationales relatives aux droits de l'enfant ainsi que par la législation européenne et grecque. En Grèce, les enfants réfugiés, demandeurs d'asile et bénéficiaires de la protection internationale ont le droit d'accéder au système éducatif public dans des conditions comparables à celles des élèves grecs, conformément à l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations unies (1989), à la Directive 2013/33/UE du Parlement européen et du Conseil établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant la protection internationale, ainsi qu'aux dispositions de la législation grecque relatives à la scolarisation des mineurs réfugiés et demandeurs d'asile (Nations unies, 1989 ; Union européenne, 2013 ; République hellénique, 2016).

La reconnaissance du statut de réfugié ou de la protection subsidiaire ouvre l'accès à un titre de séjour renouvelable, permettant une insertion progressive dans les institutions sociales, éducatives et administratives du pays d'accueil. Toutefois, comme le souligne Bourdieu (1986), l'accès aux ressources institutionnelles demeure inégalement distribué et contribue à la construction de trajectoires scolaires différenciées. Le statut juridique

influence ainsi la stabilité résidentielle, les possibilités d'intégration et la continuité des parcours éducatifs.

Dans cette perspective, l'éducation ne doit pas être considérée uniquement comme un droit universel abstrait, mais également comme un mécanisme essentiel d'intégration sociale favorisant la participation citoyenne, l'inclusion et la mobilité sociale des populations migrantes.

6.2. Organisation du système éducatif grec

Le système éducatif grec est placé sous l'autorité du ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses. Il comprend quatre niveaux principaux :

- l'éducation préscolaire (4–6 ans) ;
- l'enseignement primaire (6–12 ans) ;
- l'enseignement secondaire inférieur ou gymnase (12–15 ans) ;
- l'enseignement secondaire supérieur ou lycée (15–18 ans).

L'enseignement est gratuit et obligatoire pour tous les enfants âgés de 4 à 15 ans, indépendamment de leur origine nationale ou de leur statut migratoire. Cette organisation vise à garantir l'égalité d'accès à l'éducation et à favoriser la cohésion sociale dans une société de plus en plus diversifiée.

Toutefois, plusieurs recherches montrent que l'égalité formelle d'accès ne garantit pas toujours l'égalité réelle des parcours scolaires. Les élèves issus de l'immigration rencontrent souvent des difficultés liées à la langue de scolarisation, aux conditions socio-économiques ou aux trajectoires migratoires interrompues.

6.3. Dispositifs d'accueil et d'intégration scolaire

Face à l'augmentation des flux migratoires depuis les années 1990 et, plus particulièrement, à l'arrivée de réfugiés après 2015, les autorités grecques ont développé plusieurs dispositifs destinés à faciliter l'intégration scolaire des élèves allophones.

Parmi ces dispositifs figurent :

- les classes d'accueil au sein des écoles ordinaires ;
- les écoles interculturelles ;
- les Structures d'Accueil pour l'Éducation des Réfugiés (SAER).

Ces dispositifs poursuivent plusieurs objectifs complémentaires : l'apprentissage du grec langue de scolarisation, le soutien aux apprentissages fondamentaux, la socialisation scolaire et la participation progressive à la vie éducative ordinaire.

Les écoles interculturelles occupent une place particulière dans cette politique éducative. Créées afin de répondre aux besoins d'un public scolaire culturellement diversifié, elles proposent des adaptations pédagogiques destinées à favoriser l'égalité des chances tout en reconnaissant la pluralité linguistique et culturelle des élèves.

6.4. Diversité linguistique, plurilinguisme et éducation interculturelle

L'évolution démographique de la Grèce a profondément transformé le paysage scolaire. Les établissements éducatifs accueillent désormais des élèves parlant des langues diverses et porteurs d'expériences culturelles multiples.

Cette situation a conduit au développement progressif d'approches interculturelles visant à dépasser le modèle traditionnel fondé sur l'homogénéité linguistique et culturelle. L'éducation interculturelle repose sur la reconnaissance de la diversité comme ressource éducative et non comme obstacle à l'apprentissage.

Selon (Abdallah-Pretceille, 1999), l'interculturel ne consiste pas uniquement à juxtaposer différentes cultures, mais à favoriser les interactions, le dialogue et la compréhension mutuelle. Dans cette perspective, le plurilinguisme apparaît comme une compétence sociale et culturelle essentielle permettant aux individus de mobiliser plusieurs langues en fonction des contextes de communication.

Les recherches menées en Grèce montrent néanmoins que les langues d'origine des élèves migrants demeurent souvent peu valorisées dans les pratiques scolaires. Plusieurs auteurs soulignent l'importance de reconnaître ces langues comme des ressources éducatives favorisant à la fois le développement cognitif, la réussite scolaire et la construction identitaire des apprenants (Skourtou, 2005 ; Gkaintartzi et al., 2014).

Ainsi, l'enjeu actuel des politiques éducatives grecques ne se limite plus à l'accès à l'école, mais concerne également la capacité du système éducatif à construire des environnements inclusifs où diversité linguistique, égalité des chances et cohésion sociale peuvent être articulées de manière durable.

Chapitre 7. La langue française en Grèce : héritage historique et réalités contemporaines

7.1. La diffusion historique du français en Grèce

Les relations culturelles entre la France et la Grèce remontent au XVIII^e siècle et ont largement contribué à la diffusion de la langue française dans l'espace hellénique. Les Phanariotes furent parmi les premiers groupes sociaux à s'intéresser à la langue et à la

culture françaises à travers la traduction d'ouvrages scientifiques, philosophiques et littéraires.

Selon (Provata, 2011), Adamantios Coray considérait la maîtrise du français comme une condition essentielle de l'émancipation intellectuelle du peuple grec. Dans le contexte des Lumières et du mouvement national grec, la langue française représentait un moyen privilégié d'accès aux idées de liberté, de progrès et de modernité. Rhigas Velestinlis et Coray ont ainsi contribué, directement ou indirectement, à promouvoir l'enseignement du français en Grèce (Mytaloulis, 2015).

Après l'indépendance grecque de 1821, le français s'est progressivement imposé comme la principale langue étrangère enseignée dans les établissements scolaires du nouvel État. Sous l'influence de Ioannis Capodistrias, la connaissance du français était perçue comme un outil indispensable pour l'éducation, le commerce et l'ouverture vers l'Europe occidentale.

7.2. L'évolution de l'enseignement du français

Tout au long du XIXe siècle, le français a occupé une position privilégiée dans le système éducatif grec. Son apprentissage constituait un signe de distinction sociale et un élément fondamental de la formation intellectuelle des élites.

La présence d'établissements scolaires français et de congrégations religieuses francophones a renforcé cette influence culturelle. Le français est ainsi devenu un vecteur privilégié de diffusion des savoirs européens et un instrument de rapprochement entre la Grèce et les sociétés occidentales.

Toutefois, les transformations économiques, sociales et politiques du XXe siècle ont progressivement modifié la hiérarchie des langues étrangères. L'anglais s'est progressivement imposé comme langue dominante de la mondialisation, réduisant la place traditionnellement occupée par le français.

7.3. Le français dans la Grèce contemporaine

Aujourd'hui, le français demeure l'une des principales langues étrangères enseignées dans le système éducatif grec. Son enseignement s'inscrit dans les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et du Programme d'Études Unifié pour les Langues Étrangères (EPS-XG).

Au-delà de ses fonctions académiques, le français conserve une valeur culturelle, éducative et professionnelle importante. Il contribue au développement du plurilinguisme, à la mobilité internationale des apprenants et au renforcement des compétences interculturelles.

Dans le contexte des migrations contemporaines, le français revêt également une importance particulière pour certains groupes de migrants francophones, notamment les

populations originaires d'Afrique subsaharienne. Il peut alors constituer à la fois une langue de communication, une ressource éducative et un élément de continuité identitaire facilitant les processus d'intégration dans la société grecque.

Chapitre 8. Enseignement du FLE en contexte migratoire et plurilingue : dispositifs, approches et recommandations pédagogiques

8.1. Les apprenants migrants et réfugiés face aux défis scolaires

Les élèves issus de l'immigration et du refuge sont souvent confrontés à des difficultés linguistiques, scolaires, sociales et psychologiques qui peuvent influencer leur parcours éducatif. L'insuffisante maîtrise de la langue de scolarisation constitue l'un des principaux obstacles à leur intégration scolaire.

Ces difficultés peuvent être renforcées par des expériences migratoires traumatiques, des ruptures de scolarisation ou des situations de précarité sociale. Plusieurs études soulignent également l'existence de stéréotypes et de discriminations susceptibles d'affecter l'estime de soi et le sentiment d'appartenance scolaire des élèves migrants (Fazel et al., 2012 ; Stergiou & Simopoulos, 2019).

8.2. Approches interculturelles et éducation plurilingue

Les recherches contemporaines en didactique des langues mettent en évidence l'importance de reconnaître les langues d'origine des apprenants comme des ressources éducatives plutôt que comme des obstacles à l'apprentissage.

L'éducation interculturelle vise à développer le dialogue entre les cultures, la reconnaissance de l'altérité et la participation démocratique. Selon Barthelemy (2009), la compréhension des valeurs et des références culturelles de l'autre constitue une composante essentielle de l'enseignement des langues.

Dans cette perspective, les approches plurielles des langues favorisent la mobilisation de l'ensemble du répertoire linguistique de l'apprenant. Elles reposent sur l'idée que les compétences acquises dans une langue peuvent soutenir l'apprentissage d'autres langues (Candelier et al., 2012).

8.3. Approches didactiques innovantes

Parmi les approches les plus adaptées aux contextes plurilingues figurent :

- l'Éveil aux langues ;
- la didactique intégrée des langues ;
- l'intercompréhension ;
- l'enseignement interculturel ;
- l'approche EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) ;
- le Français sur Objectif Spécifique (FOS).

Ces approches permettent de valoriser la diversité linguistique des apprenants tout en développant leurs compétences de communication, de médiation et de réflexion interculturelle.

L'approche EMILE favorise notamment l'apprentissage simultané d'une discipline et d'une langue étrangère, tandis que le FOS répond à des besoins spécifiques liés aux études, à la formation ou à l'insertion professionnelle.

8.4. Technologies éducatives et apprentissage du français

Les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) constituent aujourd'hui des outils essentiels pour l'enseignement des langues.

L'utilisation de supports numériques, de ressources multimédias, de plateformes collaboratives ou d'applications éducatives favorise l'autonomie des apprenants, renforce leur motivation et diversifie les modalités d'apprentissage.

Ces outils apparaissent particulièrement utiles dans les contextes migratoires, où les apprenants présentent souvent des parcours scolaires et linguistiques très hétérogènes.

8.5. Recommandations pédagogiques

L'analyse des recherches consacrées à l'éducation des élèves issus de l'immigration et des réfugiés en Grèce met en évidence la nécessité de développer des politiques éducatives plus inclusives et plus sensibles à la diversité linguistique et culturelle. Ces travaux soulignent l'importance de reconnaître et de valoriser les langues d'origine des apprenants, de promouvoir des approches pédagogiques plurilingues et interculturelles et de considérer les répertoires linguistiques des élèves comme des ressources éducatives, cognitives et identitaires. Ils mettent également en évidence la nécessité de renforcer la formation initiale et continue des enseignants, de favoriser la coopération entre l'école, les familles et les communautés migrantes, de développer des dispositifs de soutien linguistique et psychosocial et de promouvoir des approches pédagogiques plurilingues et interculturelles et de considérer les répertoires linguistiques des élèves comme des ressources éducatives, cognitives et identitaires (Skourtou, 2005 ; Magos, 2007, 2013 ; Chatzidaki, 2014 ; Delhay & Gatsi, 2019 ; Simopoulos & Gatsi, 2022 ; Gatsi et al., 2023 ; Stergiou & Simopoulos, 2020).

Dans une société caractérisée par la mobilité humaine et la pluralité linguistique, l'enseignement du français peut contribuer au développement de compétences plurilingues et interculturelles ainsi qu'à la formation de citoyens capables d'interagir dans des environnements sociaux et culturels complexes. Le français langue étrangère apparaît ainsi non seulement comme un objet d'apprentissage linguistique, mais également comme un outil de médiation interculturelle, de cohésion sociale et d'inclusion éducative (Skourtou, 2005 ; Skourtou et al., 2016 ; Magos, 2007, 2013 ; Chatzidaki, 2014 ; Gatsi, 2024).

8.5.1. La didactique du FLE au collège et au lycée

En Grèce, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au collège et au lycée s'inscrit dans un cadre institutionnel défini par des textes officiels, notamment les programmes d'études et les décisions ministérielles relatives à l'organisation des enseignements. Au collège, l'enseignement du FLE repose sur le Programme d'Études Unifié pour les Langues Étrangères (EPS-XG), établi par la décision publiée au Journal officiel (ΦΕΚ 2871/Β/09-09-2016), qui constitue le document de référence pour l'organisation des apprentissages et la définition des compétences attendues.

Le curriculum EPS-XG précise des indicateurs généraux et spécifiques de la compétence de communication. Ces indicateurs sont structurés selon une progression par niveaux et sont alignés sur les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), permettant ainsi aux apprenants de situer progressivement leur niveau de maîtrise linguistique (Conseil de l'Europe, 2021). L'objectif principal est de développer la capacité des élèves à comprendre et à produire du sens à partir de documents variés – oraux, écrits et multimodaux – tout en accordant une place importante à la médiation linguistique et à la sensibilisation interculturelle.

Sur le plan organisationnel, l'enseignement du FLE au collège est assuré à raison de deux heures hebdomadaires en première, deuxième et troisième année, conformément au texte officiel relatif à l'emploi du temps des collèges (ΦΕΚ 4416/Β/18-08-2025). Les instructions officielles pour l'année scolaire 2025-2026 confirment par ailleurs le maintien de l'EPS-XG comme cadre de référence, garantissant ainsi la continuité des orientations pédagogiques adoptées.

Au lycée, l'enseignement du FLE s'appuie sur le programme d'études des langues étrangères (Υ.Α. 3950/Δ2/2023, ΦΕΚ Β'143). Les instructions ministérielles récentes soulignent la nécessité d'assurer une continuité avec les objectifs de l'enseignement obligatoire tout en maintenant une référence explicite au CECR (2001 ; 2021). En ce qui concerne l'organisation horaire, le français est enseigné comme discipline de culture générale à raison de deux heures hebdomadaires en première classe du lycée et d'une heure hebdomadaire en deuxième classe, conformément à l'emploi du temps officiel du lycée général (ΦΕΚ 5617/Β/22-09-2023).

Depuis plusieurs années, la didactique du FLE accorde une importance croissante à la dimension interculturelle, notamment en raison des exigences du monde professionnel et de l'intensification des échanges internationaux. Comme le souligne (Barthélémy, 2009, p. 17), « la compréhension de la culture de l'autre et la connaissance de ses valeurs constituent des éléments facilitant les échanges et participant à la reconnaissance et au respect réciproques ». Dans un contexte marqué par la mobilité des populations, l'internationalisation des médias et la mondialisation des échanges, l'approche interculturelle s'impose comme une composante essentielle de l'enseignement des langues.

Les élèves issus de l'immigration ou récemment arrivés dans le pays d'accueil sont souvent confrontés à des difficultés liées à une maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation. Cette situation peut entraver leur compréhension des contenus enseignés, leur participation en classe ainsi que leur intégration scolaire et sociale.

Selon (Androulakis, 2000, p. 434), la Grèce s'est historiquement construite autour d'un modèle fondé sur l'association entre État, nation, langue et religion. Cette représentation a longtemps favorisé une conception relativement homogène de l'identité nationale grecque. Dans cette perspective, l'école a joué un rôle majeur dans la transmission des valeurs nationales et culturelles.

Kokkinos (1994) montre que les programmes scolaires de l'enseignement secondaire grec participent à la construction de la conscience nationale des élèves. L'auteur considère l'école comme un instrument essentiel de socialisation politique et culturelle chargé de transmettre les représentations collectives et les références historiques qui fondent l'identité nationale. Toutefois, les contenus scolaires ne sont jamais neutres : ils reflètent des choix idéologiques et pédagogiques qui influencent la manière dont le passé est présenté et interprété.

L'approche interculturelle invite au contraire à reconnaître la diversité culturelle comme une richesse éducative. Comme le rappelle (Barthélémy, 2009, p. 17), elle implique à la fois la découverte de l'altérité et une réflexion critique sur sa propre culture. Cette démarche favorise la construction de l'identité personnelle tout en développant la capacité à interagir avec des individus issus de contextes socioculturels différents.

Dans le domaine de la didactique des langues, plusieurs chercheurs ont souligné l'importance des représentations culturelles dans le processus d'apprentissage. Zarate (1993) affirme que l'enseignement des langues ne peut se limiter à la transmission de connaissances linguistiques, mais doit également intégrer une réflexion sur l'altérité et la compétence interculturelle. De même, (Ganea, 2018) souligne que, dans un contexte professionnel de plus en plus multiculturel, il est nécessaire de former les apprenants à comprendre et à interagir efficacement avec des personnes issues de cultures différentes.

Enfin, (Botero, 2019) met en évidence la nécessité de passer de la théorie à la pratique dans la mise en œuvre de l'approche interculturelle. Selon l'auteur, l'enseignement du français doit viser non seulement l'acquisition des compétences linguistiques, mais également le développement des compétences interculturelles permettant aux apprenants de comprendre, de respecter et de valoriser la diversité culturelle.

8.5.2. EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère)

Dans le cadre des approches contemporaines de l'enseignement-apprentissage des langues, l'Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère (EMILE), connu également sous l'acronyme anglais CLIL (Content and Language Integrated Learning), occupe une place de plus en plus importante. Cette approche s'est développée en Europe

à partir des années 1990 en réponse à la nécessité de promouvoir le plurilinguisme, la mobilité et l'ouverture interculturelle.

Selon la Commission Européenne (2003, p. 8), l'EMILE permet d'augmenter l'exposition des apprenants à une langue étrangère sans pour autant accroître significativement le temps consacré à son enseignement dans les programmes scolaires. Coyle, Hood & Marsh (2010, p. 1) définissent l'EMILE comme une approche pédagogique à double focalisation dans laquelle une langue supplémentaire est utilisée simultanément pour l'enseignement du contenu disciplinaire et pour l'apprentissage de la langue elle-même.

L'originalité de cette démarche réside dans l'intégration des objectifs linguistiques et disciplinaires. La langue étrangère ne constitue plus uniquement l'objet d'apprentissage, mais devient également un outil permettant l'acquisition de connaissances dans d'autres domaines tels que l'histoire, la géographie, les sciences ou les arts. Cette double dimension favorise le développement des compétences linguistiques, cognitives et interculturelles des apprenants.

Toutefois, l'EMILE revêt des formes diverses selon les contextes éducatifs dans lesquels il est mis en œuvre. Son application dépend de plusieurs facteurs, notamment des politiques linguistiques nationales, du niveau de compétence linguistique des apprenants, de la formation des enseignants ainsi que des ressources pédagogiques disponibles. Malgré ces variations, cette approche est aujourd'hui reconnue comme un moyen efficace de promouvoir le plurilinguisme et d'encourager une utilisation authentique de la langue étrangère dans des situations d'apprentissage significatives.

8.5.3. Français sur Objectif Spécifique (FOS)

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) a connu, au cours des dernières décennies, une évolution importante afin de répondre à la diversité croissante des besoins des apprenants. Dans ce contexte, le Français sur Objectif Spécifique (FOS) s'est progressivement développé comme une branche spécialisée de la didactique du français, destinée à des publics ayant des objectifs précis dans les domaines professionnel, universitaire ou technique.

Contrairement au français général, qui vise l'acquisition de compétences de communication utilisables dans des situations variées de la vie quotidienne, le FOS répond à des besoins spécifiques identifiés préalablement à travers une analyse détaillée des situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés. Cette démarche implique une adaptation des contenus, des méthodes pédagogiques et des supports d'enseignement aux exigences réelles du contexte cible.

Comme le souligne (Barthélémy, 2009, p. 12), « toutes les situations de communication requièrent, à vrai dire, un français spécifique », ce qui met en évidence l'importance de définir clairement les objectifs d'apprentissage afin d'adapter efficacement la formation aux besoins des apprenants.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant dépasse la simple transmission de connaissances linguistiques. Il devient concepteur de dispositifs pédagogiques, médiateur et accompagnateur du processus d'apprentissage. Barthélémy (2009, p. 14) rappelle que l'enseignant est constamment placé dans une situation de représentation face à son public et que la gestion de l'espace pédagogique constitue un élément essentiel de son activité professionnelle.

Les caractéristiques du FOS reposent sur une logique d'intervention étroitement liée aux pratiques réelles du monde professionnel. L'enseignement ne consiste pas simplement à appliquer des connaissances linguistiques à un domaine donné, mais à construire des dispositifs pédagogiques qui reproduisent les situations de communication authentiques rencontrées dans les contextes professionnels. Ainsi, les cours s'organisent autour de scénarios, de tâches professionnelles et de documents spécialisés permettant de développer la compétence d'action en langue des apprenants (Mangiante & Parpette, 2004 ; Mourlhon-Dallies, 2008).

Cette approche favorise l'acquisition de compétences directement transférables dans les situations professionnelles visées et contribue à renforcer l'employabilité ainsi que la mobilité internationale des apprenants dans un environnement de plus en plus globalisé.

Chapitre 9. Recommandations pédagogiques et pratiques innovantes pour l'enseignement du français en contexte migratoire et plurilingue

Les recherches menées auprès des enfants d'origine migrante en Grèce montrent que de nombreux enseignants ne prennent pas pleinement conscience de l'importance du développement et de l'utilisation de la langue d'origine dans l'équilibre psychologique et cognitif des apprenants (Skourtou, 2005). Par ailleurs, certaines pratiques pédagogiques vont jusqu'à interdire l'usage de ces langues en classe, considérant le grec comme la seule langue scolaire légitime dans le nouvel environnement éducatif (Sakka, 2010 ; Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokolidou, 2014). Ces représentations linguistiques, qui s'inscrivent dans les orientations implicites de la politique scolaire, ont des implications sociales majeures (Fragkoudaki, 1987).

Ainsi, le message transmis aux élèves est que leur langue d'origine, pourtant constitutive de leur identité et vecteur de leurs émotions et de leur pensée, est dévalorisée, voire rejetée. À ces difficultés s'ajoute le fait qu'une proportion importante d'élèves migrants, comme le soulignent plusieurs études, présente des vulnérabilités psychologiques liées à des expériences traumatiques et aux tensions associées à leur statut migratoire (Theodorakis & Chrysanthopoulou, 2008).

Dans cette perspective, (Georgopoulos, Mavrommatis & Paidá, 2009) proposent un modèle éducatif fondé sur l'écoute, l'empathie, la coopération et la démocratie participative. Toutefois, la mise en œuvre de cette approche soulève plusieurs défis, notamment en matière de formation des enseignants, de contraintes institutionnelles, de surcharge des programmes scolaires et de systèmes d'évaluation compétitifs.

Une autre difficulté réside dans le soutien institutionnel accordé aux enseignants face à la diversité croissante des publics scolaires. Ces derniers soulignent fréquemment l'absence de formation en éducation interculturelle ainsi que la faiblesse des contenus linguistiques et culturels dans les manuels scolaires. Dès lors, les enseignants se retrouvent seuls face à l'obligation d'exploiter la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves dans leur pratique quotidienne.

Comme le souligne (Charitonidou, 2013, p. 4), les manuels peuvent constituer un appui, mais les situations pédagogiques sont si nombreuses et variées que leur exploitation dépend largement de l'initiative de l'enseignant, souvent au détriment du temps d'enseignement disponible. Dans le même sens, (Batelaan, 2003) rappelle que l'éducation interculturelle remplit une double fonction : favoriser l'intégration et la participation active de tous les individus dans la société, tout en développant les compétences nécessaires à la coexistence harmonieuse dans des contextes linguistiquement et culturellement diversifiés.

Dans ce cadre, la présence d'élèves migrants est parfois perçue comme un frein à l'innovation pédagogique. Cette perception renforce les hésitations des enseignants et contribue à limiter la mise en œuvre de pratiques innovantes, notamment en raison du manque de confiance, de formation et de soutien institutionnel (Charitonidou, 2013).

Cependant, l'étude de (Gogonas & Gatsi, 2019) montre que les enfants migrants eux-mêmes perçoivent généralement le multilinguisme de manière positive. Ils expriment une certaine fierté quant aux langues qu'ils maîtrisent et manifestent souvent le désir d'en apprendre davantage.

Sur le plan didactique, la didactique intégrée des langues constitue une approche visant à établir des liens entre plusieurs langues connues ou en apprentissage. Elle repose sur l'idée que les apprentissages linguistiques se renforcent mutuellement, en s'appuyant sur les acquis antérieurs pour faciliter l'accès à de nouvelles langues, notamment la langue de scolarisation et les langues étrangères (Candelier et al., 2012). Chaque langue devient ainsi un appui pour l'apprentissage d'une autre.

Dans cette perspective, (Roulet, 1980) souligne le rôle fondamental de la langue maternelle, considérée comme un espace de découverte des principes de fonctionnement de toute langue, favorisant ainsi le développement de compétences transférables vers les langues secondes. De même, (Skourtou, 2002) met en évidence l'importance du contact linguistique chez les élèves bilingues et plurilingues, ainsi que le rôle de l'interdépendance linguistique dans les processus d'apprentissage.

Reisner (2010) ajoute que, dans une perspective de compétence plurilingue, l'apprenant peut parvenir à comprendre une langue étrangère sans apprentissage formel préalable. Cette idée rejoint celle d'(Ollivier, 2004), selon laquelle « comprendre et connaître une langue, c'est déjà en comprendre plusieurs ». Il insiste ainsi sur la nécessité de développer des stratégies d'intercompréhension et de mobilisation des savoirs linguistiques existants.

L'approche de l'éveil aux langues, apparue initialement en Grande-Bretagne dans les années 1980 sous le terme de Language Awareness, puis développée dans l'espace francophone, s'inscrit dans cette dynamique. Elle a notamment été mise en œuvre à travers les programmes européens (Evlang, 1997–2000) et (Janua Linguarum, 2000–2004), coordonnés par Michel Candelier. Selon le CARAP (2011), l'éveil aux langues consiste à proposer des activités portant sur des langues que l'école n'a pas vocation à enseigner.

Cette approche ne vise pas l'enseignement direct d'une langue particulière, mais la découverte active de la diversité linguistique à partir de corpus oraux et écrits variés. Elle contribue à renforcer la motivation des apprenants et à les préparer à évoluer dans des sociétés plurilingues et pluriculturelles (Maurer, 2014).

Toutefois, il convient de distinguer cette démarche de la didactique du bi-plurilinguisme, qui vise, quant à elle, le développement de compétences en L1 et en L2 dans une logique d'apprentissage structuré. Contrairement à l'éveil aux langues, cette approche suppose une maîtrise effective des langues concernées par l'enseignant.

9.1. Activités et modalités favorisant l'apprentissage du FLE

Dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère, les apprenants sollicitent fréquemment l'aide de l'enseignant, perçu comme un médiateur essentiel dans l'acquisition linguistique. L'enseignant joue ainsi un rôle central dans l'accompagnement des progrès en classe, notamment à travers l'interaction directe en langue cible.

Les stratégies d'apprentissage telles que la répétition, la copie, la révision et la mémorisation du lexique constituent également des pratiques courantes chez les apprenants. L'apprentissage du vocabulaire et la répétition régulière apparaissent comme des facteurs déterminants dans la consolidation des compétences linguistiques.

Selon (Alexandridou, 2014), la présence physique en classe favorise une rétroaction immédiate et une régulation continue des apprentissages. L'observation directe des comportements verbaux et non verbaux permet à l'enseignant d'ajuster ses stratégies pédagogiques en temps réel, renforçant ainsi la qualité de l'interaction pédagogique et le développement de la compétence communicative.

L'interaction en classe repose notamment sur des dispositifs tels que les questions et les échanges dialogués, qui favorisent la participation active des apprenants et la co-construction des savoirs (Grigoriadou, Gkouli & Gogoulou, 2013). Par ailleurs, la communication pédagogique mobilise une dimension multimodale intégrant les gestes, les expressions faciales, la posture et l'intonation, qui contribuent à l'interprétation du sens (Macancela et al., 2022).

Dans ce contexte, l'observation du langage corporel des élèves constitue un outil précieux pour l'enseignant, lui permettant d'identifier leur niveau de compréhension et d'adapter ses interventions Vergara, 2023, (cité par Lopez-Hidalgo et al., 2025).

Les TICE regroupent l'ensemble des outils numériques mobilisés dans les pratiques pédagogiques afin de soutenir l'apprentissage. Elles contribuent à diversifier les supports, à renforcer l'autonomie des apprenants et à accroître leur motivation.

Le recours aux technologies éducatives peut ainsi améliorer l'engagement des élèves. Les activités telles que les débats interprétatifs, l'analyse de textes contemporains, les comparaisons entre littérature et cinéma ou encore les pratiques théâtrales sont particulièrement appréciées des apprenants et favorisent leur implication (Kordoni, 2014).

9.2. Comportement de l'apprenant réfugié ou migrant en situation d'apprentissage

L'estime de soi joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des enfants réfugiés. Elle renvoie au jugement que l'individu porte sur lui-même et dépend de l'image qu'il construit de sa propre valeur (Licata & Heine, 2013).

Les recherches montrent que les élèves bénéficiant d'un réseau social stable, incluant la famille, l'école et les pairs, présentent une estime de soi plus élevée que ceux qui rencontrent des difficultés d'intégration (Fazel et al., 2012). La réussite scolaire contribue également à la construction d'une image de soi positive.

Selon (Stergiou & Simopoulos, 2019), les élèves ne maîtrisant pas la langue du pays d'accueil doivent bénéficier d'un accompagnement pédagogique adapté afin de réduire les risques de stigmatisation et d'exclusion. Le manque de compétence linguistique peut en effet entraîner des situations d'inégalité et de discrimination.

Par ailleurs, la diversité des profils d'apprenants implique des différences dans les capacités de traitement et les intérêts scolaires (Raynal & Rieunier, 2014). Toutefois, la classe peut constituer un espace de construction d'un sentiment d'appartenance, favorisant les interactions entre identités multiples (Gatsi, 2021).

Enfin, comme le souligne (Jodelet, 1989), les relations intergroupes sont souvent marquées par des stéréotypes et des attitudes négatives. Des conditions favorables au contact intergroupe sont donc nécessaires pour promouvoir la compréhension mutuelle et réduire les préjugés.

Dans une perspective développementale, Piaget met en évidence le rôle des processus d'assimilation et d'accommodation dans la construction des connaissances. L'apprentissage implique ainsi un équilibre dynamique entre les structures cognitives existantes et les nouvelles expériences. Cette perspective souligne également l'importance d'une posture réflexive de l'enseignant, capable de favoriser la coopération et de réduire les tensions intergroupes.

Dans cette perspective, les approches interculturelles et plurilingues apparaissent essentielles pour repenser l'enseignement du français en contexte migratoire. La formation des enseignants, la reconnaissance des langues d'origine et la valorisation de la

diversité linguistique constituent des leviers fondamentaux pour construire une école inclusive.

L'enseignement du français, en tant que langue de communication internationale, doit ainsi contribuer à former des apprenants capables d'évoluer dans des sociétés plurilingues, ouvertes et démocratiques, où la diversité est considérée comme une ressource éducative et sociale majeure.

PARTIE III : MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES

Chapitre 10. Présentation de la recherche et analyse des données

10.1. Présentation de la recherche et objectifs

La présente recherche, intitulée *L'enseignement du français au Congo et chez les migrants congolais en Grèce : enjeux linguistiques, identitaires et didactiques*, s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique du plurilinguisme et des études sur les migrations. Elle vise à analyser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français dans deux contextes sociolinguistiques contrastés : d'une part, la République démocratique du Congo, où le français occupe une position de langue officielle et de langue d'enseignement ; d'autre part, la Grèce, pays non francophone dans lequel les migrants et réfugiés congolais évoluent dans un environnement linguistique différent.

Cette étude s'intéresse particulièrement au statut du français comme langue de scolarisation, de communication et de construction identitaire, ainsi qu'aux transformations de son rôle dans un contexte migratoire. Elle cherche également à comprendre comment les parcours migratoires influencent les pratiques linguistiques, la hiérarchisation des langues et les modalités de transmission intergénérationnelle au sein des familles congolaises installées en Grèce.

L'objectif principal de cette recherche est de mettre en évidence les mécanismes de reconfiguration des répertoires plurilingues et de montrer que les langues constituent des ressources sociales et symboliques dont les fonctions évoluent selon les contextes d'usage et les contraintes du pays d'accueil.

Plus spécifiquement, cette recherche poursuit les objectifs suivants :

- décrire le répertoire linguistique des migrants et réfugiés congolais installés en Grèce ;
- analyser les représentations du français et des langues de patrimoine ;
- examiner les transformations des pratiques linguistiques après la migration ;
- étudier les stratégies de transmission intergénérationnelle du français et des langues congolaises ;
- identifier les enjeux didactiques liés à l'apprentissage et au maintien du français en contexte migratoire.

10.2. Approche méthodologique et outils de collecte des données

La recherche repose sur une méthodologie qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs, des récits de vie et des observations participantes. Ce choix méthodologique se

justifie par la volonté d'accéder aux représentations subjectives des participants et de comprendre leurs pratiques linguistiques dans leur contexte social réel.

L'entretien semi-directif a été retenu comme principal outil de collecte des données en raison de sa souplesse et de sa capacité à favoriser l'expression libre des participants. Un guide d'entretien thématique a été élaboré autour de plusieurs axes :

- le parcours scolaire et linguistique en République démocratique du Congo ;
- les expériences migratoires et les pratiques linguistiques en Grèce ;
- les représentations du français et des langues de patrimoine ;
- la transmission linguistique au sein de la famille ;
- les perspectives d'apprentissage et de maintien du français.

La collecte des données s'est déroulée sur une période de cinq mois. Les entretiens ont été réalisés sur rendez-vous, principalement à Athènes, soit au domicile des participants, soit dans les locaux du Conseil grec pour les réfugiés.

Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis intégralement transcrits. Les données ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique visant à identifier les régularités discursives et les principaux phénomènes sociolinguistiques.

L'échantillon comprend onze migrants et réfugiés originaires de la République démocratique du Congo, dont six femmes et cinq hommes, âgés de 22 à 62 ans.

10.3. Profil sociodémographique et sociolinguistique des participants

L'échantillon présente des profils sociolinguistiques variés, marqués par une forte diversité sociale, migratoire et linguistique.

Les femmes représentent 54,5 % des participants et les hommes 45,5 %. Les enquêtés sont majoritairement des adultes d'âge mûr, principalement âgés de 45 à 54 ans.

Concernant le niveau d'études, tous les participants possèdent au minimum un diplôme de fin d'études secondaires et plus de la moitié disposent d'un niveau universitaire. Cette configuration témoigne d'un capital scolaire relativement élevé malgré des parcours migratoires souvent marqués par la précarité.

Les participants proviennent principalement des régions de Kinshasa, du Bandundu et du Bas-Congo (Congo Central), ce qui reflète l'hétérogénéité régionale de la migration congolaise.

Sur le plan professionnel, les situations apparaissent contrastées. Certains participants sont sans emploi stable, d'autres exercent des activités de médiation interculturelle ou des emplois domestiques, tandis qu'un participant combine activité professionnelle et poursuite d'études.

La majorité des enquêtés sont des réfugiés reconnus (63,6 %) et la plupart sont mariés et ont des enfants. Cette situation familiale influence fortement leurs pratiques linguistiques quotidiennes et leurs stratégies de transmission intergénérationnelle.

Tableau 1. Profil sociolinguistique des enquêtés										
Code	Sexe	Âge	Niveau d'études	Région	Profession	Statut	Langue(s) maternelle(s)	Autres langues pratiquées	Lieu de résidence	Etat civil
P1	F	50	Diplômée de lycée	Sankuru, Kasai	Femme de ménage dans un hôtel à Mykonos	Réfugiée reconnue	Tshiluba, Lingala	Français, Anglais	Athènes/Mykonos	Mariée, 2 enfants
P2	M	58	Gradué de l'Université, Faculté en Anthropologie	Bandundu	Médiateur interculturel	Réfugié reconnu	Kikongo, Lingala	Français	Athènes	Marié, 2 enfants
P3	M	62	Licencié en Sciences Politiques et Administratives	Kasai central	Médiateur interculturel	Réfugié reconnu	Tshiluba, Lingala	Français, Anglais, Russe	Athènes	Divorcé, 2 enfants
P4	M	28	Diplômé d'Etat, Baccalauréat	Kinshasa	Sans profession	Demandeur d'asile	Lingala	Français	Athènes	Célibataire
P5	M	45	Lycée	Bas Congo, Congo Central	Sans profession	Demandeur d'asile	Lingala	Français, Portugais	Athènes	Marié, 2 enfants
P6	F	50	Graduée de l'Université	Bandundu	Femme de ménage	Réfugiée reconnue	Kikongo, Lingala	Français	Athènes	Mariée, 2 enfants
P7	F	40	Graduée de l'Ecole Humanitaire, Etudes d'économie	Congo Central	Sans profession	Demandeuse d'asile	Kikongo, Lingala	Français, Anglais	Athènes	Mariée, 2 enfants
P8	F	25	Diplômée d'Etat, Baccalauréat	Kinshasa	Travailleuse dans une usine, parallèlement étudiante	Réfugiée reconnue	Lingala, Tshiluba	Français, Grec	Athènes	Célibataire
P9	F	45	Graduée	Kinshasa	Sans profession	Demandeuse d'asile	Lingala, Tshiluba	Français, Grec	Athènes	Mariée, 2 enfants
P10	M	68	Gradué de l'Université, Arabie Saoudite, Faculté Littérature Arabe	Bandundu	Retraité, Médiateur interculturel	Réfugié reconnu	Kikongo, Lingala, Swahili	Français, Grec, Arabe	Athènes	Marié, 2 enfants
P11	F	57	Graduée de l'Université, Faculté en Sciences Commerciales et Administratives	Bas Congo, Congo Central	Femme de ménage dans un hôtel à Kifissia	Réfugiée reconnue	Kikongo, Lingala	Français	Athènes	Mariée, 2 enfants

Tableau 2. Répartition des enquêtés selon leurs caractéristiques sociolinguistiques				

1. Sexe				
Sexe	Effectif (n)	Pourcentage (%)		
Femmes	7	63,6		
Hommes	4	36,4		
2. Âge				
Tranche d'âge	Effectif (n)	Pourcentage (%)		
25–34 ans	1	9,1		
35–44 ans	1	9,1		
45–54 ans	5	45,5		
55 ans et plus	4	36,4		
3. Niveau d'études				
Niveau d'études	Effectif (n)	Pourcentage (%)		
Lycée / Baccalauréat	5	45,5		
Universitaire (gradué/licencié)	6	54,5		
4. Région d'origine				
Région	Effectif (n)	Pourcentage (%)		
Bandundu	3	27,3		
Kinshasa	3	27,3		
Bas-Congo / Congo Central	3	27,3		
Sankuru / Kas��i	1	9,1		
Kas��i Central	1	9,1		
5. Profession				
Profession	Effectif (n)	Pourcentage (%)		
Sans profession	3	27,3		
Médiateur interculturel / retraité	3	27,3		

Femme de ménage	3	27,3		
Ouvrière / étudiante	1	9,1		
Autre (médiateur + retraite)	1	9,1		
6. Statut migratoire				
Statut	Effectif (n)	Pourcentage (%)		
Réfugié(e) reconnu(e)	7	63,6		
Demandeur(se) d'asile	4	36,4		
7. État civil				
État civil	Effectif (n)	Pourcentage (%)		
Marié(e)	8	72,7		
Célibataire	2	18,2		
Divorcé(e)	1	9,1		
8. Langues maternelles*				
Langue	Effectif (n)	Pourcentage (%)		
Lingala	11	100		
Kikongo	5	45,5		
Tshiluba	4	36,4		
Swahili	1	9,1		
9. Autres langues pratiquées*				
Langue	Effectif (n)	Pourcentage (%)		
Français	11	100		
Grec	3	27,3		
Anglais	3	27,3		
Portugais	1	9,1		
Russe	1	9,1		
Arabe	1	9,1		

Pour les langues, un même participant peut mentionner plusieurs réponses, donc les pourcentages dépassent 100 % en total cumulatif. Cela est normal en sociolinguistique.

10.4. Répertoire linguistique des participants : un plurilinguisme structurel et fonctionnel

L'analyse des entretiens met en évidence un répertoire linguistique particulièrement riche, diversifié et dynamique chez les migrants et réfugiés congolais installés en Grèce. Les données montrent que le plurilinguisme des participants ne constitue pas une compétence acquise uniquement à la suite de la migration, mais représente une réalité sociolinguistique préexistante, profondément ancrée dans l'histoire linguistique de la République démocratique du Congo (RDC).

L'ensemble des participants déclare maîtriser plusieurs langues congolaises ainsi que des langues internationales. Le lingala apparaît comme la langue la plus largement partagée, souvent associé à d'autres langues nationales telles que le kikongo, le tshiluba ou le swahili. Plusieurs participants évoquent également la présence du français, du grec, de l'anglais et, dans certains cas, d'autres langues comme le portugais, le russe ou l'arabe.

Une participante explique :

« Le grec, le tshiluba, le français... j'ai assisté à un séminaire en anglais mais c'était un peu difficile pour moi » (P.1).

De même, un autre participant déclare :

« Je connais toutes ces langues à cause de la mutation de mon père [...] Je parle aussi l'anglais et le grec et un peu de russe » (P.3).

Une autre participante précise :

« Français, un peu d'anglais et de grec » (P.7).

Ces témoignages montrent que le répertoire linguistique des enquêtés est constitué d'une multiplicité de ressources acquises à travers différents espaces de socialisation : la famille, l'école, les déplacements internes en RDC, les migrations internationales et l'installation en Grèce.

Le plurilinguisme observé est avant tout structurel. Il s'inscrit dans la réalité sociolinguistique congolaise caractérisée par une forte diversité ethnolinguistique. Les participants rappellent régulièrement l'existence de nombreuses communautés linguistiques à l'intérieur du pays.

Une participante affirme :

« Nous avons quatre cents tribus. Tous ces tribus avaient leur langue » (P.1).

Un autre participant explique :

« Au Congo il y a quatre langues nationales, mais il y a plusieurs langues et le français on parle tous les jours » (P.3).

La diversité linguistique apparaît ainsi comme une composante ordinaire de l'environnement social des participants. Grandir dans un contexte multilingue constitue une expérience commune qui favorise le développement précoce de compétences plurilingues.

Cette réalité apparaît clairement dans plusieurs témoignages :

« Chez nous, c'est le français, le lingala, le tshiluba, toutes ces langues » (P.3).

« Chez nous, c'est le lingala, le kikongo et le kimbundu, rarement le français à la maison » (P.2).

« Lingala, français, kikongo » (P.7).

Ces déclarations illustrent parfaitement l'idée selon laquelle les langues ne sont pas apprises de manière isolée mais coexistent au sein d'un même espace familial et social.

Cependant, le plurilinguisme des participants n'est pas uniquement structurel ; il est également fortement fonctionnel. Chaque langue se voit attribuer des domaines d'usage particuliers et répond à des besoins spécifiques.

Les langues congolaises sont principalement mobilisées dans les espaces de proximité familiale et communautaire. Elles remplissent des fonctions identitaires, affectives et culturelles.

Une participante déclare :

« Au Congo, on parlait lingala et le tshiluba » (P.1).

Un autre participant explique :

« Quand on rencontre un Congolais, premièrement on parle le lingala et deuxièmement le français » (P.5).

Une autre participante affirme :

« On parle notre langue maternelle, le lingala, le kikongo, le tshiluba et le swahili » (P.7).

Ces pratiques montrent que les langues de patrimoine jouent un rôle fondamental dans le maintien des liens communautaires et dans la transmission des références culturelles.

Le lingala occupe une place particulière dans cette organisation fonctionnelle du répertoire linguistique. Plusieurs participants le décrivent comme une véritable langue de cohésion nationale permettant la communication entre locuteurs appartenant à différents groupes ethnolinguistiques.

Une participante explique :

« Mon mari est Bandundu, moi je suis Sankuru. Quand je parle tshiluba, mon mari ne comprend pas. Seulement quand on parle lingala on peut se communiquer » (P.1).

De même, un autre participant affirme :

« Tous les Congolais parlent le lingala, même pas très bien, mais ils peuvent se communiquer et se comprendre » (P.5).

Ces témoignages mettent en évidence la fonction véhiculaire du lingala. Celui-ci constitue une langue-pivot qui facilite les interactions entre individus appartenant à des groupes linguistiques distincts.

Le français occupe également une position centrale dans le répertoire des participants. Il est associé à l'éducation, aux institutions étatiques et aux interactions formelles.

Une participante affirme :

« La langue française, c'était l'État, le Gouvernement » (P.1).

Un autre participant déclare :

« Le français est la langue officielle au Congo » (P.2).

Une autre participante précise :

« Le français et le lingala font partie de moi » (P.10).

Ces représentations montrent que le français possède une forte valeur symbolique. Il est perçu comme une ressource éducative et sociale, mais également comme un élément constitutif de certaines trajectoires biographiques.

Enfin, l'installation en Grèce entraîne l'intégration progressive de nouvelles ressources linguistiques, notamment le grec et l'anglais.

Plusieurs participants soulignent leur importance :

« J'utilisais l'anglais comme le français est parlé par peu de monde ici » (P.2).

« Je fais des efforts à apprendre la langue qui va m'aider à communiquer et être à l'aise ici » (P.4).

« Je parle le grec, pas parfait, je comprends, je parle » (P.8).

Ces déclarations montrent que les langues nouvellement acquises sont intégrées progressivement dans le répertoire plurilingue des participants afin de répondre aux exigences de la société d'accueil.

L'ensemble des données met ainsi en évidence un plurilinguisme profondément ancré dans l'histoire sociolinguistique des participants et organisé selon une logique fonctionnelle de complémentarité. Les langues ne sont ni en concurrence permanente ni distribuées de manière aléatoire ; elles sont mobilisées selon les interlocuteurs, les contextes d'interaction et les objectifs communicationnels poursuivis. Le répertoire linguistique des migrants congolais en Grèce apparaît dès lors comme un système dynamique, flexible et constamment reconfiguré, au sein duquel chaque langue conserve une valeur spécifique tout en participant à la construction de compétences plurilingues complexes.

10.5. Le français au Congo : langue scolaire et capital symbolique

L'analyse des entretiens confirme de manière unanime la place centrale qu'occupe le français dans la société congolaise et, plus particulièrement, dans le parcours éducatif des participants. Tous les enquêtés déclarent avoir été scolarisés en français dès l'enseignement primaire et associent cette langue à l'école, à l'administration, à la réussite scolaire et à la mobilité sociale. Le français apparaît ainsi comme une langue institutionnelle fortement légitimée, dont la maîtrise est considérée comme un prérequis de l'accès au savoir et de l'intégration dans les structures de l'État.

L'ensemble des participants indique que le français constituait la principale langue d'enseignement durant leur scolarité. Les réponses sont particulièrement convergentes :

« À l'école on parlait le français » (P.1).

« Le français, la langue officielle au Congo » (P.2).

« Le français » (P.3).

« À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? Le français » (P.5).

« Le français, la langue officielle au Congo » (P.6).

Ces témoignages montrent que le français ne se limite pas au statut de langue étrangère ou de simple langue seconde. Il constitue la langue de scolarisation et représente le principal vecteur de transmission des savoirs académiques. À travers l'école, le français acquiert une forte légitimité sociale et devient progressivement une compétence indispensable pour la participation à la vie institutionnelle.

Les participants évoquent également les méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement du français, lesquelles apparaissent largement inspirées d'une tradition scolaire classique, centrée sur l'apprentissage formel de la langue.

Une participante explique :

« Tous les livres étaient en français, on faisait la lecture en français, tout était en français, les tests, la grammaire, la dictée » (P.1).

Un autre participant précise :

« On faisait des exercices, on avait beaucoup de livres, des méthodes, des grammaires » (P.2).

Une autre participante déclare :

« La lecture, la dictée, la grammaire et la conversation » (P.6).

De même, plusieurs participants se souviennent encore des manuels scolaires utilisés durant leur enfance :

« La méthode "À nous l'école", on avait aussi une grammaire française » (P.4).

« Au gré des vagues, un livre, une méthode avec une grammaire » (P.7).

Ces souvenirs montrent l'importance accordée à l'enseignement explicite de la langue, notamment à travers la lecture, la mémorisation des règles grammaticales, la dictée et la

maîtrise de l'écrit. Cette pédagogie repose essentiellement sur une conception normative du français, fortement influencée par l'héritage éducatif belge et colonial.

Cependant, les entretiens révèlent également que le français dépasse largement le cadre scolaire et s'inscrit dans la vie quotidienne de nombreux participants.

Un participant affirme :

« Le français est la langue de tous les jours » (P.3).

Un autre déclare :

« Quand j'avais cinq ans, à la maternelle on parlait déjà le français » (P.2).

Une autre participante explique :

« On parlait le français dans la famille, avec les parents » (P.4).

Ces témoignages montrent que le français est progressivement devenu une langue de socialisation quotidienne pour une partie des locuteurs congolais. Son usage dépasse les espaces institutionnels et pénètre également la sphère familiale, notamment dans les milieux urbains et scolarisés.

Par ailleurs, plusieurs participants associent explicitement le français aux institutions de l'État et au pouvoir symbolique.

Une participante affirme :

« La langue française, c'est l'État, le Gouvernement » (P.1).

Un autre participant précise :

« Pour aller à l'école, il fallait apprendre le français » (P.2).

Ces déclarations illustrent le rôle du français comme langue de légitimité institutionnelle. Il constitue le principal instrument de participation à l'espace éducatif, administratif et politique du pays. Dans cette perspective, le français représente ce que Bourdieu (1982) désigne comme un capital linguistique, c'est-à-dire une ressource socialement valorisée qui confère à ses locuteurs un accès privilégié à certains espaces de pouvoir et de reconnaissance sociale.

L'association entre le français et la mobilité sociale apparaît également dans plusieurs témoignages.

Un participant affirme :

« Une langue ouvre toutes les portes, non seulement les portes de la connaissance » (P.3).

Une autre participante déclare :

« Le français est un atout » (P.3).

Ces représentations montrent que la maîtrise du français est perçue comme un investissement éducatif susceptible d'améliorer les perspectives scolaires, professionnelles et sociales. La langue est associée à l'ouverture intellectuelle, à la réussite et à la possibilité d'accéder à des espaces de communication élargis.

Néanmoins, les entretiens révèlent également une conscience critique de l'histoire du français en République démocratique du Congo. Plusieurs participants rappellent explicitement son caractère imposé.

Une participante affirme :

« Le français nous a été imposé » (P.1).

Un autre participant explique :

« Le français, c'est une langue qui m'a été imposée par les colonisateurs, c'était obligatoire » (P.2).

Une autre participante déclare :

« Le français était la langue du colon, il efface mon identité et ma culture » (P.6).

Ces discours mettent en évidence une forme d'ambivalence dans les représentations linguistiques. D'une part, le français est valorisé comme langue de l'école, de l'État et de la promotion sociale ; d'autre part, il demeure associé à l'histoire coloniale et à des processus de domination symbolique.

Cette tension apparaît particulièrement clairement dans les propos d'une participante :

« Le français, c'est l'État, le Gouvernement ; mon identité, c'est le tshiluba » (P.1).

Cette déclaration révèle la coexistence de deux formes de légitimité linguistique. Le français possède une légitimité institutionnelle et éducative, tandis que la langue de patrimoine conserve une légitimité affective, familiale et culturelle. Les deux dimensions ne s'excluent pas mutuellement mais coexistent dans la construction des répertoires plurilingues des participants.

L'ensemble des résultats montre ainsi que le français occupe une position singulière dans la société congolaise. Il constitue simultanément une langue de scolarisation, une langue de pouvoir, un capital symbolique et un héritage historique parfois vécu de manière ambivalente. Les trajectoires des participants révèlent que la valeur du français ne réside pas uniquement dans ses fonctions communicatives, mais également dans les significations sociales, éducatives et identitaires qui lui sont attribuées.

10.6. Un plurilinguisme structurel et fonctionnel

L'analyse des entretiens confirme que le plurilinguisme des participants ne constitue pas un phénomène marginal ou accidentel, mais une caractéristique structurelle de leur trajectoire sociolinguistique. Dès l'enfance, les participants évoluent dans des environnements où plusieurs langues coexistent et s'entrecroisent, notamment les langues congolaises (lingala, kikongo, tshiluba, swahili), le français, ainsi que, dans certains cas, des langues additionnelles acquises au cours de la scolarisation ou des mobilités.

Les participants décrivent régulièrement cette pluralité comme une réalité ordinaire de leur vie quotidienne. Un enquêté résume ainsi cette situation :

« Au Congo il y a environ quatre cents tribus » (P.5).

Cette diversité ethnolinguistique implique nécessairement la coexistence de plusieurs systèmes linguistiques dans les interactions sociales. Le lingala est particulièrement mis en avant comme langue de communication interethnique et de cohésion nationale. Plusieurs participants insistent sur son rôle unificateur :

« Tous les Congolais parlent le lingala, même pas très bien, mais ils peuvent se communiquer et se comprendre » (P.5).

« Quand je parle tshiluba, mon mari ne comprend pas. Seulement quand on parle lingala on peut se communiquer » (P.1).

Ces témoignages montrent que le lingala fonctionne comme une langue véhiculaire permettant de dépasser les frontières ethnolinguistiques. Il joue ainsi un rôle central dans la construction d'un espace de communication partagé, malgré la forte diversité linguistique du pays.

Par ailleurs, le plurilinguisme apparaît comme un phénomène acquis très tôt dans les parcours de vie. Les participants évoquent une exposition précoce à plusieurs langues, notamment à travers l'école et la famille.

Une participante explique :

« À l'école primaire et secondaire, tout était en français » (P.6).

Un autre participant précise :

« Quand j'avais 5 ans, à la maternelle on parlait déjà le français » (P.2).

Ces éléments montrent que le français s'ajoute très tôt au répertoire linguistique existant, sans remplacer les langues locales mais en s'y superposant.

Dans la sphère familiale, les pratiques linguistiques sont également fortement plurilingues.

Plusieurs participants décrivent une alternance constante entre langues de patrimoine et français :

« Chez nous, c'est le Lingala, le kikongo et le kimbundu, rarement le français à la maison » (P.2).

« Lingala, français, kikongo » (P.7).

« Chez nous, on parlait lingala et le tshiluba » (P.1).

Ces extraits montrent que les langues ne sont pas compartimentées de manière rigide, mais mobilisées de façon flexible selon les interlocuteurs, les situations et les objectifs communicatifs.

Le plurilinguisme est également renforcé par les trajectoires migratoires et éducatives individuelles. Certains participants évoquent l'ajout de nouvelles langues à leur répertoire au fil du temps :

« Je parle aussi l'anglais et le grec et un peu de russe » (P.3).

« J'apprends l'anglais dans un institut et j'utilise peu de mots grecs au travail » (P.8).

Ces données montrent que le répertoire linguistique est en constante expansion et adaptation, en fonction des contextes sociaux et des besoins communicationnels.

L'analyse révèle ainsi un plurilinguisme essentiellement fonctionnel. Chaque langue remplit des fonctions spécifiques au sein du répertoire global. Les langues congolaises sont principalement associées à l'identité, à la famille et à la cohésion communautaire. Le français occupe une position intermédiaire, liée à la scolarisation, à la communication formelle et à la mobilité sociale. Le grec devient progressivement la langue de l'intégration dans la société d'accueil, tandis que l'anglais fonctionne comme langue de communication internationale.

Un participant résume cette organisation fonctionnelle en affirmant :

« Le français est la langue de tous les jours » (P.3).

Cependant, dans le contexte migratoire grec, cette hiérarchie se reconfigure. Un autre participant souligne :

« Le français est peu pratiqué dans la société grecque » (P.2).

Cette remarque met en évidence la dépendance des langues à leur environnement sociolinguistique. La valeur et la fonction des langues ne sont pas fixes, mais varient selon les marchés linguistiques dans lesquels elles s'inscrivent.

Ainsi, le plurilinguisme des participants apparaît comme un système dynamique, organisé selon une logique de complémentarité fonctionnelle plutôt que de séparation stricte des langues. Les locuteurs mobilisent l'ensemble de leur répertoire linguistique de manière flexible, en fonction des contextes d'interaction, des interlocuteurs et des besoins communicatifs, ce qui confirme le caractère structurel et adaptatif de leur plurilinguisme.

10.7. Reconfiguration des hiérarchies linguistiques en contexte migratoire

L'installation des migrants congolais en Grèce entraîne une transformation profonde des hiérarchies linguistiques et des fonctions attribuées aux différentes langues du répertoire. Les entretiens montrent que cette reconfiguration ne se limite pas à l'ajout d'une nouvelle langue (le grec), mais implique une redéfinition globale de la valeur sociale, fonctionnelle et symbolique de chaque langue en fonction du nouveau contexte sociolinguistique.

Avant la migration, le français occupe une position institutionnelle dominante en République démocratique du Congo. Il est associé à l'école, à l'administration, aux documents officiels et à la mobilité sociale. Cependant, dans le contexte grec, cette centralité est progressivement remise en question.

Plusieurs participants soulignent la faible présence du français dans la société d'accueil :

« Le français est peu pratiqué dans la société grecque » (P.2).

« Ici en Grèce, vous avez votre langue. Vous apprenez le français » (P.1).

Ces extraits montrent que le français perd son statut de langue fonctionnelle centrale pour devenir une langue minoritaire, essentiellement utilisée au sein des réseaux communautaires francophones.

Dans ce nouveau contexte, le grec devient la langue dominante des interactions quotidiennes, notamment dans les domaines administratifs, professionnels et sociaux. Les participants insistent sur la nécessité de l'apprendre pour assurer leur intégration.

Un participant explique :

« Je fais des efforts à apprendre la langue qui va m'aider à communiquer et être à l'aise ici » (P.4).

De même, un autre déclare :

« Je parle le grec, pas parfait, je comprends, je parle » (P.8).

Ces témoignages illustrent la progression du grec comme langue de nécessité sociale, indispensable pour naviguer dans l'espace public et accéder aux ressources institutionnelles du pays d'accueil.

Parallèlement, l'anglais apparaît souvent comme une langue intermédiaire facilitant les premiers contacts dans le contexte migratoire, notamment en l'absence de compétences en grec.

Un participant indique :

« À mon arrivée en Grèce, j'utilisais l'anglais avec les services administratifs » (P.3).

L'anglais joue ainsi un rôle de langue de transition, permettant une adaptation progressive avant l'acquisition fonctionnelle du grec.

Dans ce processus de reconfiguration, le français subit une double transformation. D'une part, il perd sa fonction institutionnelle et éducative centrale qu'il occupait en RDC. D'autre part, il se recentre sur des usages communautaires et identitaires, principalement au sein de la diaspora congolaise.

Un participant précise :

« Quand nous sommes arrivés en Grèce, nous utilisons le français pour communiquer entre des personnes qui n'avaient pas la même langue maternelle » (P.8).

Le français devient ainsi une lingua franca intra-communautaire, permettant la communication entre migrants congolais issus de différentes régions linguistiques.

Cette évolution illustre clairement la dépendance des langues à leur marché linguistique (au sens bourdieusien). La valeur d'une langue n'est pas fixe, mais déterminée par les conditions sociales et institutionnelles dans lesquelles elle est utilisée. Ce qui constitue une langue dominante dans un contexte peut devenir une langue périphérique dans un autre.

Enfin, cette reconfiguration des hiérarchies linguistiques s'accompagne d'une reconfiguration identitaire. Les participants doivent ajuster leurs pratiques linguistiques en fonction des nouvelles normes sociales et des exigences d'intégration.

Ainsi, le plurilinguisme initialement structuré autour du français comme langue institutionnelle se transforme en un système où le grec occupe la position centrale, l'anglais joue un rôle d'intermédiaire, et le français se repositionne comme langue communautaire. Cette dynamique confirme que la migration agit comme un facteur de rehiérarchisation des langues, entraînant une redistribution fonctionnelle et symbolique des ressources linguistiques disponibles.

10.8. Transmission familiale et maintien linguistique

L'analyse des entretiens met en évidence le rôle central de la famille dans la transmission et le maintien du français ainsi que des langues de patrimoine. Dans le contexte migratoire grec, où les langues de la société d'accueil (principalement le grec et, dans une moindre mesure, l'anglais) occupent une position dominante dans les espaces institutionnels et professionnels, la famille apparaît comme l'un des principaux espaces de résistance et de continuité linguistique.

Les participants soulignent que le maintien du français est souvent lié à des pratiques domestiques quotidiennes. Plusieurs d'entre eux déclarent utiliser le français de manière régulière à la maison afin de préserver la compétence linguistique et de la transmettre aux enfants.

Un participant affirme clairement cette fonction de transmission :

« Le français, c'est un atout, parce que même aujourd'hui je parle en français à mes enfants » (P.3).

De même, une participante explique :

« Nous parlions le français à la maison, à la maison on regardait des choses en français » (P.1, P.3).

Ces témoignages montrent que la famille constitue un espace de socialisation linguistique privilégié, dans lequel le français est maintenu comme langue de communication quotidienne, indépendamment de son statut dans la société d'accueil.

Par ailleurs, les langues de patrimoine, telles que le lingala, le kikongo ou le tshiluba, jouent également un rôle important dans la transmission intergénérationnelle de l'identité culturelle. Elles sont associées à la mémoire familiale, aux relations affectives et à l'appartenance communautaire.

Une participante insiste sur l'importance de la langue maternelle comme vecteur identitaire :

« Ma langue maternelle, c'est mon identité » (P.1).

Un autre participant précise également la fonction sociale du lingala :

« Avec les Congolais, on parle le lingala » (P.2).

Ces extraits montrent que la transmission linguistique ne concerne pas uniquement la compétence communicationnelle, mais également la continuité culturelle et identitaire. Cependant, cette transmission n'est pas uniforme et se heurte à plusieurs contraintes liées au contexte migratoire. Le grec, en tant que langue dominante de la société d'accueil, exerce une forte pression sur les pratiques linguistiques familiales, notamment à travers le système scolaire et les interactions sociales quotidiennes.

Un participant souligne cette tension :

« J'ai gardé le grec à cause des enfants » (P.1).

Ce type de déclaration montre que les familles doivent négocier en permanence entre la volonté de maintenir les langues d'origine et la nécessité d'intégrer les langues du pays d'accueil pour favoriser la réussite scolaire et sociale des enfants.

Malgré ces contraintes, les participants mettent en place diverses stratégies de maintien linguistique. Celles-ci incluent l'exposition aux médias francophones, la lecture, l'écoute de musique, ainsi que les interactions régulières avec la communauté congolaise.

Une participante explique :

« Pour garder la langue, il faut regarder la télé, les séries... écouter de la musique en tshiluba pour ne pas l'oublier » (P.1).

De même, un autre participant insiste sur l'importance des pratiques culturelles et médiatiques :

« Lire beaucoup de livres de français, des magazines, suivre les émissions à la télé » (P.2).

Ces pratiques montrent que le maintien linguistique repose sur une combinaison de facteurs affectifs, culturels et éducatifs, et non uniquement sur l'usage quotidien.

Enfin, plusieurs participants soulignent que la transmission linguistique dépend également de l'attitude et de l'engagement des parents. Le maintien du français et des langues de patrimoine est perçu comme un choix conscient, lié à la volonté de préserver une continuité identitaire dans un contexte migratoire marqué par la diversité linguistique.

Ainsi, la famille apparaît comme un espace central de reproduction linguistique, mais aussi comme un lieu de négociation entre différentes langues en concurrence. Cette dynamique confirme que la transmission linguistique est un processus fragile, constamment réajusté en fonction des contraintes du contexte d'accueil et des ressources disponibles au sein du foyer familial.

10.9. Attrition et hybridation linguistiques

L'analyse des entretiens révèle que la migration entraîne non seulement des processus de maintien et de reconfiguration des langues, mais également des phénomènes d'attrition linguistique et d'hybridation progressive des répertoires. Ces phénomènes apparaissent particulièrement chez les participants exposés de manière prolongée à un environnement linguistique dominé par le grec et, dans certains cas, par l'anglais.

L'attrition linguistique se manifeste principalement par une diminution de la disponibilité lexicale dans les langues de patrimoine ainsi que par une instabilité dans les usages quotidiens. Plusieurs participants évoquent explicitement la difficulté à retrouver certains mots ou expressions dans leur langue maternelle.

Une participante affirme :

« J'oublie certains mots de ma langue maternelle et je mélange plusieurs langues » (P.9).

Ce témoignage illustre clairement un processus d'érosion partielle des compétences linguistiques, lié à une moindre fréquence d'utilisation des langues d'origine dans le quotidien migratoire. L'attrition ne signifie pas une disparition de la langue, mais plutôt

une fragilisation progressive de certaines composantes du système linguistique, notamment le lexique actif et la fluidité expressive.

Dans le même sens, un autre participant observe des transformations au niveau phonologique et prosodique :

« Les différences apparaissent surtout à l'oral, dans l'accent et l'intonation » (P.5).

Ces observations indiquent que les effets du contact prolongé avec le grec et l'anglais ne concernent pas uniquement le vocabulaire, mais également les dimensions phonétiques et rythmiques des langues de départ. Le contact des langues produit ainsi des modifications subtiles mais durables dans les pratiques discursives.

Par ailleurs, les entretiens mettent en évidence des phénomènes d'hybridation linguistique, caractérisés par l'intégration de structures, de mots ou d'expressions issus de plusieurs langues au sein d'un même énoncé. Cette hybridation est décrite par les participants comme une pratique naturelle, liée à leur environnement multilingue.

Une participante explique :

« Je mélange parfois le français avec le grec quand je parle » (P.4).

Un autre participant ajoute :

« On commence une phrase en français et on finit en grec » (P.8).

Ces pratiques montrent que les frontières entre les langues deviennent poreuses dans le contexte migratoire. Les locuteurs mobilisent simultanément plusieurs systèmes linguistiques pour répondre efficacement aux besoins communicatifs, sans nécessairement maintenir une séparation stricte entre eux.

L'hybridation linguistique apparaît ainsi comme une conséquence directe du translanguaging et de la forte exposition à des environnements plurilingues. Elle ne doit pas être interprétée comme une dégradation des compétences linguistiques, mais plutôt comme une stratégie adaptative permettant une communication fluide dans des contextes sociaux complexes.

Dans certains cas, cette hybridation est également associée à une transformation progressive de la langue maternelle sous l'influence du français et des autres langues dominantes du répertoire.

Une participante souligne :

« Ma langue maternelle n'est plus pure, elle est influencée par le français » (P.6).

Cette déclaration met en évidence une conscience réflexive des locuteurs quant aux transformations de leurs pratiques linguistiques. L'idée de « pureté linguistique » apparaît ici comme une représentation normative, tandis que la réalité vécue correspond à un continuum dynamique de pratiques hybrides.

En somme, les données montrent que l'attrition et l'hybridation constituent deux faces complémentaires du même processus de reconfiguration linguistique en contexte

migratoire. L'attrition reflète la fragilisation de certaines compétences en raison d'une moindre exposition, tandis que l'hybridation traduit la créativité linguistique et la capacité d'adaptation des locuteurs dans des environnements plurilingues.

10.10. Parcours éducatif et perspectives didactiques

L'analyse des entretiens met en évidence des représentations contrastées du français en contexte migratoire, notamment en ce qui concerne son apprentissage en Grèce et les stratégies mises en place pour son maintien. De manière générale, la majorité des participants considère que le français n'a pas nécessité un apprentissage institutionnalisé après la migration, dans la mesure où il est perçu comme une langue déjà acquise et pleinement maîtrisée avant l'arrivée en Grèce.

Cette position est clairement exprimée par plusieurs enquêtés :

« Ce n'était pas la peine » (P.3).

« Non, parce que c'est ma langue » (P.1).

Ces déclarations montrent que le français est conçu comme une langue de compétence acquise durablement dans le parcours scolaire en République démocratique du Congo, et non comme une langue étrangère nécessitant un apprentissage supplémentaire dans le pays d'accueil. Cette perception témoigne de la forte légitimité du français dans les trajectoires biographiques des participants.

Cependant, malgré cette absence d'apprentissage formel en Grèce, les participants développent diverses stratégies de maintien et de renforcement de leurs compétences linguistiques. Ces stratégies reposent principalement sur l'exposition continue à la langue dans des contextes informels et médiatiques.

Une participante explique :

« Quand on écoute un chant ou une musique en français, c'est une façon de rester en contact avec la langue » (P.3).

De même, un autre participant souligne l'importance des supports médiatiques :

« La lecture des livres, des magazines, la télévision et les dessins animés sont très importants » (P.2).

Ces pratiques montrent que le maintien du français repose sur une immersion indirecte dans la langue, à travers des activités culturelles et médiatiques qui compensent l'absence de formation institutionnelle.

D'autres participants insistent sur une approche plus structurée de l'apprentissage linguistique, fortement influencée par leur expérience scolaire antérieure en RDC, centrée sur la grammaire et la maîtrise formelle de la langue.

Un participant précise :

« Il faut apprendre correctement l'alphabet, les verbes, la conjugaison, la grammaire et savoir construire un texte » (P.3).

Une autre participante ajoute :

« Il faut la lecture régulière, la télévision, la musique et aussi un professeur ou des séminaires » (P.5).

Ces propos montrent que les représentations de l'apprentissage du français restent fortement marquées par un modèle scolaire traditionnel, dans lequel la maîtrise de la norme grammaticale occupe une place centrale.

Par ailleurs, les participants identifient certaines limites structurelles du contexte grec en matière d'enseignement du français et de soutien linguistique aux migrants francophones.

Une participante déclare :

« Il manque des interprètes francophones et des formations français-grec » (P.9).

Une autre ajoute :

« L'Institut français est le meilleur endroit pour apprendre le français, mais ça coûte cher » (P.10 ; P.11).

Ces témoignages mettent en évidence un déficit d'infrastructures linguistiques accessibles, ce qui limite les possibilités de perfectionnement ou de maintien structuré du français pour les migrants installés en Grèce. L'accès à la formation linguistique dépend ainsi non seulement des besoins individuels, mais également des ressources économiques et institutionnelles disponibles.

Dans cette perspective, l'enseignement et le maintien du français en contexte migratoire apparaissent comme des enjeux multidimensionnels, à la fois linguistiques, sociaux et économiques. Les participants soulignent implicitement la nécessité de dispositifs éducatifs adaptés aux réalités des migrants plurilingues, capables de prendre en compte leurs compétences déjà acquises ainsi que leurs besoins spécifiques.

En définitive, ces résultats montrent que le français occupe une position particulière dans les trajectoires des participants : il n'est ni une langue à apprendre ex nihilo, ni une langue simplement conservée sans effort, mais une ressource linguistique activement entretenue à travers des pratiques informelles, culturelles et parfois institutionnelles.

10.11. Le translanguaging comme perspective didactique

Le translanguaging dans les pratiques linguistiques des migrants congolais en Grèce apparaît de manière marquée dans les données recueillies. Ce concept, entendu comme l'utilisation dynamique, flexible et intégrée de l'ensemble du répertoire linguistique des locuteurs, permet de dépasser une conception cloisonnée des langues et de comprendre les pratiques langagières comme un système unifié de ressources communicatives.

Dans cette perspective, les participants ne mobilisent pas le français, le lingala, le tshiluba, le grec ou l'anglais comme des systèmes autonomes et séparés, mais comme un ensemble de ressources disponibles, activées en fonction des contextes sociaux, des interlocuteurs et des objectifs interactionnels. Le répertoire linguistique apparaît ainsi comme un espace dynamique dans lequel les frontières entre les langues sont poreuses et constamment reconfigurées.

Plusieurs témoignages illustrent cette alternance fluide des langues dans les espaces familiaux et quotidiens. Un participant déclare :

« Mon père m'apprenait les verbes... on utilise le français. On parle bien le français et le grec à la maison » (P3).

Cet extrait montre que plusieurs langues coexistent dans un même espace communicatif sans hiérarchisation rigide. Le foyer familial devient un espace de co-présence linguistique, où les langues sont intégrées dans les mêmes pratiques discursives plutôt que strictement séparées.

De même, les données montrent que les locuteurs adaptent leurs choix linguistiques en fonction des interlocuteurs et des situations sociales. Un participant affirme :

« Avec les Congolais, on utilise le lingala... avec les autres étrangers, on parle le français » (P2).

Cette alternance ne relève pas uniquement du code-switching, mais d'une gestion stratégique du répertoire plurilingue, dans laquelle chaque langue remplit une fonction sociale spécifique : le lingala comme langue identitaire et de proximité, le français comme langue de médiation interethnique, et le grec comme langue d'intégration dans la société d'accueil.

Dans d'autres cas, le translanguaging se manifeste à travers l'organisation flexible des pratiques linguistiques au sein des réseaux sociaux. Une participante explique :

« Avec mes amies grecques, je parle le grec. Avec mes amies du Congo, je parle le français et le lingala » (P4).

Ce témoignage illustre la forte dépendance des choix linguistiques aux relations sociales. Les langues ne sont pas associées de manière fixe à des contextes fermés, mais mobilisées de manière fluide selon les appartenances et les interactions.

Par ailleurs, les entretiens révèlent une intégration fonctionnelle des langues dans un répertoire hybride. Un participant précise :

« Je parle le grec, le français, le lingala... j'utilise peu de mots grecs au travail » (P8).

Cette co-présence des langues montre que les locuteurs disposent d'un répertoire intégré dans lequel les ressources linguistiques sont activées de manière complémentaire selon les besoins professionnels et sociaux.

Le translanguaging joue également un rôle essentiel dans la construction de l'intercompréhension au sein des familles et des communautés. Un participant souligne : « Quand on parle tshiluba, mon mari ne comprend pas. Seulement en lingala on peut se communiquer » (P1).

Dans ce cas, le lingala fonctionne comme une langue pivot permettant la communication interethnique, illustrant ainsi sa fonction médiatrice dans un environnement fortement plurilingue.

En somme, les données montrent que les migrants congolais en Grèce ne s'inscrivent pas dans un modèle de séparation linguistique, mais dans un système intégré de ressources langagières. Le translanguaging apparaît ainsi comme une stratégie centrale de communication, d'adaptation et de construction identitaire. Il permet aux locuteurs de naviguer entre plusieurs univers linguistiques tout en maintenant une cohérence interactionnelle et sociale, confirmant son intérêt non seulement descriptif, αλλά και didactique pour repenser les pratiques linguistiques en contexte migratoire.

Chapitre 11. Validation des hypothèses de recherche

11.1. Introduction

L'analyse des entretiens réalisés auprès des migrants et réfugiés congolais installés en Grèce permet de confronter empiriquement les hypothèses formulées dans le cadre théorique de cette recherche. L'objectif de ce chapitre est d'évaluer le degré de validité de ces hypothèses à partir des données qualitatives recueillies, tout en mettant en lumière les mécanismes sociolinguistiques qui structurent la reconfiguration des répertoires linguistiques en contexte migratoire.

Les résultats montrent que les pratiques langagières des participants ne sont ni aléatoires ni désorganisées. Elles s'inscrivent au contraire dans des logiques de structuration fonctionnelle, de hiérarchisation linguistique et d'adaptation aux exigences du contexte migratoire. La migration apparaît ainsi comme un processus de transformation qui conduit les individus à réorganiser leurs ressources linguistiques en fonction des nouveaux besoins de communication, des contraintes institutionnelles et des enjeux identitaires.

Dans l'ensemble, les hypothèses formulées au début de cette recherche sont globalement confirmées. Toutefois, certaines nuances apparaissent selon les trajectoires individuelles, les conditions d'installation en Grèce, le niveau de maîtrise des différentes langues et les contextes d'usage.

11.2. H1 – Organisation fonctionnelle des langues dans le répertoire linguistique

La première hypothèse postulait que le répertoire linguistique des migrants et réfugiés congolais en Grèce est organisé de manière fonctionnelle, chaque langue étant mobilisée selon des domaines d'usage spécifiques.

Les données recueillies confirment largement cette hypothèse.

L'analyse des entretiens met en évidence un répertoire plurilingue complexe composé des langues congolaises (lingala, kikongo, tshiluba et swahili), du français, du grec ainsi que de l'anglais et, dans certains cas, d'autres langues de contact comme le portugais, le russe ou l'arabe.

Cette diversité linguistique ne se traduit pas par une coexistence homogène des langues. Au contraire, les participants attribuent à chacune d'elles des fonctions sociales précises. Les langues de patrimoine sont principalement utilisées dans les interactions familiales et communautaires. Elles remplissent des fonctions de cohésion affective, de transmission culturelle et de maintien des liens avec le pays d'origine.

Le français occupe une position intermédiaire. Il constitue à la fois une langue de scolarisation héritée du parcours éducatif en République démocratique du Congo, une langue de communication entre Congolais d'origines linguistiques différentes et une ressource symbolique fortement valorisée.

Le grec s'impose comme la langue dominante dans les domaines institutionnels, administratifs, professionnels et éducatifs. Sa maîtrise est considérée comme une condition essentielle de l'intégration sociale.

L'anglais joue quant à lui un rôle plus spécifique de langue de mobilité internationale et de communication globale.

L'ensemble de ces résultats met en évidence l'existence d'un plurilinguisme fonctionnel organisé autour d'une distribution complémentaire des langues. Par conséquent, la première hypothèse est pleinement validée.

11.3. H2 – Le rôle du français dans la construction identitaire

La deuxième hypothèse postulait que le français participe à la construction identitaire des migrants congolais sans constituer pour autant leur principal marqueur identitaire. Les données recueillies confirment cette hypothèse, tout en révélant une certaine complexité des représentations linguistiques.

Les participants attribuent au français une valeur symbolique importante. Celui-ci est associé à l'éducation, à la réussite scolaire, à la mobilité sociale et au parcours biographique. Il représente un capital culturel fortement valorisé et constitue souvent un élément central des expériences de socialisation scolaire.

Cependant, les discours montrent également que le français n'est généralement pas perçu comme la langue principale de l'appartenance culturelle.

Plusieurs participants distinguent clairement le français des langues de patrimoine. L'une des participantes déclare :

« Le français, c'est l'État, le gouvernement... mon identité, c'est le tshiluba » (P.1).

Cette affirmation montre que les langues de patrimoine demeurent les principaux marqueurs de l'identité culturelle, familiale et affective.

D'autres participants adoptent une représentation plus plurielle de leur identité linguistique.

« Les deux langues, le français et le lingala, font partie de moi. »

Ce témoignage révèle l'existence d'identités linguistiques multiples, dans lesquelles plusieurs langues participent simultanément à la définition de soi.

L'analyse des données montre ainsi que le français fonctionne davantage comme une langue de médiation sociale, de capital culturel et de mémoire biographique que comme le fondement exclusif de l'identité.

En conséquence, l'hypothèse est validée partiellement, dans la mesure où la construction identitaire des migrants congolais repose sur une articulation dynamique entre langues héritées et langues acquises.

11.4. H3 – Transformation des fonctions sociales des langues

La troisième hypothèse postulait que la migration entraîne une transformation des fonctions sociales attribuées aux langues du répertoire.

Les résultats obtenus confirment pleinement cette hypothèse.

Avant la migration, le français occupait en République démocratique du Congo une position institutionnelle dominante. Il était la langue de l'école, de l'administration et de la communication formelle.

Cependant, l'installation en Grèce entraîne une profonde reconfiguration hiérarchique. Le grec devient progressivement la langue principale de l'intégration sociale, des interactions administratives, de l'emploi et de la formation.

Le français perd sa fonction institutionnelle dominante et se recentre essentiellement sur les usages communautaires, familiaux et identitaires.

L'anglais acquiert également une nouvelle valeur stratégique en tant que langue de communication internationale et de mobilité.

Les témoignages montrent clairement cette évolution :

« Le français est peu pratiqué dans la société grecque » (P.2).

« Quand nous sommes arrivés en Grèce, nous utilisons le français pour communiquer entre des personnes qui n'avaient pas la même langue maternelle » (P.8).

Ces déclarations illustrent une véritable recomposition du marché linguistique.

La valeur sociale des langues dépend désormais de leur utilité dans le contexte d'accueil.

Les résultats confirment ainsi que la migration ne provoque pas une disparition des langues, mais une redéfinition de leurs fonctions et de leur valeur sociale.

L'hypothèse est donc pleinement validée.

11.5. H4 – Maintien, spécialisation et attrition linguistique

La quatrième hypothèse postulait que la migration favorise simultanément des phénomènes de maintien linguistique, de spécialisation fonctionnelle et d'attrition. L'analyse des données confirme cette hypothèse.

Le maintien linguistique concerne principalement les langues de patrimoine ainsi que le français dans les espaces familiaux et communautaires.

Plusieurs participants déclarent utiliser volontairement le lingala ou le français à la maison afin de préserver leur culture d'origine et de transmettre leur patrimoine linguistique à leurs enfants.

Toutefois, ce maintien demeure conditionnel. Il dépend de la fréquence des interactions, de la densité des réseaux communautaires et des pratiques quotidiennes.

Parallèlement, les données mettent en évidence une forte spécialisation fonctionnelle des langues.

Le grec est principalement associé aux institutions, à l'éducation et au travail.

Le français est utilisé dans les interactions communautaires et familiales.

Les langues de patrimoine demeurent liées à l'identité culturelle et aux relations affectives.

L'anglais est perçu comme une ressource de mobilité internationale.

Enfin, plusieurs participants évoquent des phénomènes d'attrition linguistique.

Une participante affirme :

« J'oublie certains mots de ma langue maternelle et je mélange plusieurs langues » (P.9).

Ce témoignage illustre une réduction progressive du lexique actif, l'apparition d'interférences linguistiques et certaines difficultés de mobilisation des langues peu utilisées.

Ces processus sont directement liés à une exposition linguistique asymétrique dans le contexte migratoire.

L'hypothèse est donc validée dans son ensemble.

11.6. H5 – Stratégies de transmission linguistique intergénérationnelle

La cinquième hypothèse postulait que les familles mettent en œuvre des stratégies visant à maintenir le français et les langues de patrimoine malgré les contraintes imposées par le contexte sociolinguistique grec.

Les résultats confirment cette hypothèse.

Les participants décrivent diverses stratégies de transmission linguistique :

- l'usage du français à domicile ;
- l'utilisation des langues de patrimoine dans les interactions familiales ;
- l'exposition aux médias francophones ;
- les échanges avec la communauté congolaise ;
- la valorisation symbolique du plurilinguisme.

Le français est souvent considéré comme un atout éducatif et professionnel.

Un participant déclare :

« Le français, c'est un atout, parce que même aujourd'hui je parle en français à mes enfants » (P.3).

Les données montrent néanmoins que ces stratégies demeurent fragiles.

Le grec exerce une forte pression en raison de son statut de langue de l'école, de l'administration et de la vie quotidienne.

L'anglais bénéficie également d'une valorisation importante dans les trajectoires scolaires et professionnelles.

Dans ce contexte, la transmission linguistique apparaît comme un processus continuellement négocié.

Elle ne correspond pas à une simple reproduction des pratiques du pays d'origine, mais à une adaptation permanente aux réalités du contexte d'accueil.

L'hypothèse est donc validée, mais dans un cadre marqué par une forte instabilité sociolinguistique.

11.7. Discussion générale

L'ensemble des résultats confirme que la migration constitue un facteur déterminant de reconfiguration des répertoires linguistiques.

Les langues ne disparaissent pas ; elles se restructurent progressivement selon une logique de spécialisation fonctionnelle et de hiérarchisation contextuelle.

Trois dynamiques principales émergent de l'analyse :

- une restructuration du marché linguistique ;
- une spécialisation des fonctions sociales des langues ;
- une tension permanente entre intégration et maintien linguistique.

Le grec acquiert une position dominante en tant que langue de l'intégration sociale et institutionnelle.

Les langues de patrimoine demeurent des ressources fondamentales de continuité culturelle et affective.

Le français conserve quant à lui une forte valeur symbolique et éducative, tout en perdant sa centralité institutionnelle au profit du grec.

La validation des hypothèses montre également que les données empiriques recueillies auprès des migrants et réfugiés congolais en Grèce confirment la pertinence des trois axes centraux de cette recherche, tels qu'ils apparaissent dans le titre du mémoire : *L'enseignement du français au Congo et chez les migrants congolais en Grèce : enjeux linguistiques, identitaires et didactiques*.

Sur le plan linguistique, les résultats mettent en évidence une reconfiguration fonctionnelle des répertoires plurilingues et une redistribution des hiérarchies linguistiques sous l'effet de la migration.

Sur le plan identitaire, ils révèlent le caractère pluriel, dynamique et évolutif de l'identité linguistique des participants, construite à travers l'articulation entre le français et les langues de patrimoine.

Sur le plan didactique, les données soulignent l'importance des stratégies de maintien du français, de la transmission familiale et de la nécessité de développer des dispositifs éducatifs adaptés aux besoins des migrants francophones vivant dans un environnement non francophone. Le translanguaging constitue un levier didactique majeur pour repenser l'enseignement du français en contexte migratoire. Les données de cette recherche montrent que les migrants congolais en Grèce ne séparent pas leurs langues, mais les mobilisent de manière intégrée et fonctionnelle.

Ainsi, une approche didactique adaptée devrait dépasser les modèles monolingues traditionnels et intégrer pleinement la réalité plurilingue des apprenants. Le français y occupe une place importante, non pas comme langue isolée, mais comme partie d'un répertoire linguistique dynamique, en interaction constante avec les autres langues de la migration et de l'intégration.

Les hypothèses de recherche sont donc globalement confirmées, avec certaines nuances concernant la fonction identitaire du français, la fragilité des mécanismes de transmission intergénérationnelle et les effets de l'attrition linguistique.

Cette recherche montre finalement que les langues doivent être appréhendées comme des ressources sociales, culturelles et symboliques dynamiques, dont la valeur et les fonctions se transforment continuellement en fonction des trajectoires migratoires et des contextes sociolinguistiques dans lesquels elles sont mobilisées.

Conclusion générale du mémoire

Le présent mémoire, intitulé *L'enseignement du français au Congo et chez les migrants congolais en Grèce : enjeux linguistiques, identitaires et didactiques*, avait pour objectif principal d'analyser les effets du parcours migratoire sur la reconfiguration des pratiques linguistiques des migrants et réfugiés congolais installés en Grèce. Plus précisément, cette recherche s'est intéressée aux dynamiques du plurilinguisme, aux transformations des fonctions sociales des langues, à la place du français dans les trajectoires migratoires ainsi qu'aux mécanismes de transmission intergénérationnelle des répertoires linguistiques.

L'analyse des données empiriques met en évidence que la migration constitue un facteur déterminant de transformation des pratiques langagières. Le déplacement vers un espace sociolinguistique non francophone entraîne une recomposition profonde des hiérarchies linguistiques et une redéfinition des fonctions attribuées aux différentes langues du répertoire.

Les résultats montrent qu'en République démocratique du Congo, le français occupe une position centrale en tant que langue de scolarisation, d'administration et de mobilité sociale. Il constitue un capital linguistique fortement valorisé et participe à la construction des trajectoires scolaires et professionnelles. Toutefois, cette position dominante est profondément modifiée après l'installation en Grèce.

Dans le contexte migratoire grec, le grec s'impose progressivement comme la langue de l'intégration sociale, institutionnelle et professionnelle. Il devient indispensable pour l'accès à l'emploi, aux services publics, à la formation et aux interactions quotidiennes. Parallèlement, le français perd sa centralité institutionnelle et se recentre davantage sur des fonctions communautaires, familiales et symboliques.

Cependant, cette transformation ne signifie nullement une dévalorisation ou une disparition du français. Au contraire, les entretiens révèlent que le français conserve une forte valeur biographique, éducative et culturelle. Il demeure associé au parcours scolaire antérieur, au capital culturel acquis en République démocratique du Congo et à une certaine ouverture sur le monde. Il continue également de jouer un rôle important dans la communication intra-communautaire et dans les stratégies de transmission familiale.

L'étude met également en évidence le caractère profondément plurilingue des participants. Les migrants et réfugiés congolais disposent de répertoires linguistiques riches et diversifiés, composés des langues congolaises, du français, du grec, de l'anglais et, dans certains cas, d'autres langues acquises au cours des parcours migratoires. Ce plurilinguisme ne constitue pas une simple juxtaposition de langues, mais un système dynamique dans lequel chaque langue remplit des fonctions sociales spécifiques.

Les langues de patrimoine, notamment le lingala, le kikongo, le tshiluba et le swahili, demeurent fortement investies sur le plan affectif et identitaire. Elles assurent la continuité culturelle, renforcent le sentiment d'appartenance et permettent le maintien des liens avec le pays d'origine. Le français occupe une position intermédiaire de médiation

sociale et de capital culturel. Le grec représente la langue de l'ancrage dans la société d'accueil, tandis que l'anglais apparaît comme une ressource de mobilité internationale et de communication globale.

Sur le plan identitaire, les résultats montrent que l'identité linguistique des migrants congolais en Grèce est plurielle, dynamique et évolutive. Les langues ne constituent pas de simples outils de communication, mais participent activement à la construction et à la négociation des identités individuelles et collectives. Les participants développent des appartenances multiples et mobilisent leurs différentes ressources linguistiques en fonction des contextes sociaux, familiaux et institutionnels.

L'étude met également en évidence des phénomènes de maintien, de spécialisation et d'attrition linguistiques. Certaines langues sont activement préservées grâce aux interactions familiales et communautaires, tandis que d'autres connaissent une réduction progressive de leurs usages ou subissent des phénomènes d'interférence et d'hybridation. Ces processus illustrent le caractère dynamique et évolutif des répertoires linguistiques en contexte migratoire.

Les données recueillies soulignent également l'importance de la transmission intergénérationnelle. Malgré les efforts explicites des familles pour maintenir le français et les langues de patrimoine, la forte présence du grec dans le système éducatif et la valorisation croissante de l'anglais dans les parcours scolaires et professionnels fragilisent les mécanismes de transmission linguistique. Les familles se trouvent ainsi confrontées à une tension permanente entre la volonté de préserver leur patrimoine linguistique et la nécessité de favoriser l'intégration sociale des enfants.

Sur le plan didactique, cette recherche montre que le maintien du français repose simultanément sur les pratiques familiales, l'exposition aux médias francophones, les activités culturelles et l'existence de dispositifs éducatifs adaptés. Les entretiens révèlent néanmoins plusieurs difficultés structurelles, notamment le manque de structures francophones, l'insuffisance de formations linguistiques adaptées aux besoins des migrants francophones et les contraintes économiques limitant l'accès à certaines institutions éducatives.

L'ensemble de ces résultats permet de répondre à la problématique générale de cette recherche. L'enseignement du français au Congo et chez les migrants congolais en Grèce ne peut être appréhendé indépendamment des réalités sociolinguistiques, identitaires et migratoires dans lesquelles il s'inscrit. Le français apparaît simultanément comme une langue d'éducation, une ressource de médiation sociale, un capital culturel et un vecteur de continuité identitaire dont les fonctions se reconfigurent constamment au gré des trajectoires migratoires.

Cette recherche contribue à l'enrichissement des travaux sociolinguistiques consacrés aux populations migrantes francophones en contexte non francophone, un domaine encore relativement peu exploré. Elle confirme la nécessité d'appréhender les langues non

seulement comme des instruments fonctionnels de communication, mais également comme des ressources symboliques, sociales et identitaires, dont la valeur se reconfigure continuellement en fonction des contextes d'usage, des trajectoires migratoires et des dynamiques d'intégration. Dans cette perspective, les langues apparaissent comme des ressources dynamiques inscrites dans des pratiques plurilingues complexes, plutôt que comme des systèmes autonomes et figés.

Limites de la recherche

Cette étude comporte certaines limites méthodologiques et empiriques. Tout d'abord, la taille relativement restreinte de l'échantillon ne permet pas une généralisation statistique des résultats à l'ensemble de la population congolaise installée en Grèce. Ensuite, la focalisation sur une seule communauté migrante limite les possibilités de comparaison avec d'autres populations francophones vivant dans des contextes migratoires similaires. Enfin, le choix d'une approche exclusivement qualitative, bien qu'il permette une compréhension approfondie des représentations et des pratiques linguistiques, pourrait être complété par des données quantitatives permettant de mesurer plus précisément certains phénomènes observés.

Perspectives de recherche

Des recherches futures pourraient utilement élargir le champ d'analyse à d'autres communautés francophones établies en Grèce ou dans des contextes migratoires comparables. Il serait également pertinent d'approfondir l'étude des pratiques linguistiques des enfants issus de la migration afin de mieux comprendre les mécanismes de transmission, de rupture et de reconfiguration intergénérationnelle des répertoires linguistiques. Enfin, une approche longitudinale permettrait d'observer l'évolution des pratiques langagières sur plusieurs phases du parcours migratoire et de mieux saisir les processus de transformation linguistique à long terme.

En définitive, ce mémoire met en évidence le caractère profondément dynamique, adaptatif et évolutif des pratiques linguistiques en contexte migratoire. Les langues y apparaissent comme des ressources mobiles, constamment réorganisées en fonction des contraintes sociales, institutionnelles, éducatives et identitaires. La migration ne se traduit pas par une simple perte linguistique, mais par une recomposition complexe et hiérarchisée des répertoires plurilingues, dans laquelle les langues se redéfinissent mutuellement au sein d'un espace de coexistence fonctionnelle, symbolique et identitaire.

Ainsi, l'enseignement du français au Congo et chez les migrants congolais en Grèce constitue un enjeu à la fois linguistique, identitaire et didactique, révélateur des transformations profondes que connaissent les répertoires plurilingues dans les sociétés contemporaines marquées par la mobilité humaine.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity* *Intercultural Education*, vol. 17, (pp. 475-483) (on line 2006), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980601065764>
- Athens Coordination Center for Migrants and Refugees Issues, on the initiative of the City of Athens (2017), *Coordination in support of Social integration & Cohesion*. <https://www.accmr.gr/en/about/>
- Al Zubia, S. (2024). *La culture et la langue : leur rôle dans la construction de l'identité culturelle*, Département de français, faculté des lettres, Université de Misurata
- Alexandridou, V. (2014). *L'interaction en cours de français langue étrangère pour adolescents grecs : analyse de classes avec ou sans les nouvelles technologies*. [Thèse de Doctorat], National Archives of PhD Theses. Université de Nantes. <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/39176>
- Amnesty International France (2025). *Quelles différences entre un réfugié, un migrant et un demandeur d'asile ?* <https://www.amnesty.fr/reperes/definitions-refugie-migrant-demandeur-asile/>
- Arezki, A. (Dr.) (2008). « L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ? », *Synergies Algérie*, no. 2, Université de Béjaia, Algérie, (pp.191-198).
- Atatama, G. (2013). *Kinshasa : les enseignants de l'école primaire continuent de fouetter les élèves*. www.speakjhr.com
- Avanza, M. & Laferté, G. (2005). *Dépasser la « construction des identités » ? Identification, image sociale, appartenance*. *Genèses*, 4(61), (pp.134-152). <https://doi.org/10.3917/gen.0610134>
- Ayres-Bennett, W. & Fisher, L. (2022). *Towards Interdisciplinarity in Multilingual Identity Research: Differing Perspectives and Common Ground*. Dans Ayres-Bennett, W. & Fisher, L. (dir.), *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives*, (pp.1-18).
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Vol. 79). Bristol: Multilingual Matters.

- Banza Nsomwe-A-Nfunkwa, E., & Enguta Mwenzi, J., (2023), *Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series, no. 45, Issue 2*, (pp.80-91).
- Barthelemy, F., (2009) *Français sur objectif spécifique vs français général, Synergies Sud-Est européen, no. 2*, (pp.11-19).
- Batelaan, P. (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Council of Europe. Standing Conference of Europeans Ministers of Education. 21st session.*
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Malden: Polity press.
- Bayona, M. (1987). *Propos sur l'utilisation des langues nationales en procédure judiciaire. Linguistique et sciences humaines, 27 (numéro spécial)*, (pp.156–167).
- Bayo Khalli, M. (2023) *La langue des parents d'élèves migrants et immigrés : entre inclusion et exclusion pour une coéducation plurilingue réussie*
<https://doi.org/10.4000/glottopol.3591>
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistiques générale, Volume 1*, Paris, Editions Gallimard.
- Blanchet, P. (2022). *Eléments de contextualisation pour une analyse de la loi Molac : glottophobie institutionnelle et combat pour les droits linguistiques en France. Cahiers internationaux de sociolinguistique, 20*, (pp.13-28).
<https://doi.org/10.3917/cisl.2201.0013>
- Blanchet, P., & Francard, M. (2003). *Identités Culturelles, dans Gilles Ferréol et Guy Jucquois (sous la direction de), Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Paris, A. Colin*, (pp.155-161).
- Bloomaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge Approaches to Language Contact, Cambridge
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Editions Fayard.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital in Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press. (pp.241-258)
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_9155/objava_66783/fajlovi/Bourdieu%20The%20Forms%20of%20Capital%20_1_.pdf
- Bourdieu, P., *Introduction à la Socioanalyse, Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (1991), (pp.3-5)
https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1991_num_90_1_2991

- Botero, A. (2019). *Approche interculturelle dans l'enseignement du français: De la théorie à la praxis*. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Education*, 10 (1), (pp.170-190). <https://doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.11>
- Brauer, M. (1998). *Stroop Interference in Bilinguals : The Role of Similarity Between the Two Languages*, Psychology Press
- Byamungu Mapendano, J.-C. (2024). *Contact de langues et ethnolectes au cœur des variétés du français dans le contexte du multilinguisme complexe de la RD Congo*, <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-04377736>
- Bulletin suisse de linguistique appliqué (2006). *Institut de linguistique* <https://www.francophonie.org/la-diversite-culturelle-et-linguistique-et-la-vitalite-de-la-langue-francaise-celebrees-new-york>
- Calvet, L.-J. (1993), « *Français et urbanisation* » in Didier de Robillard et Michel Beniamini (Ed.). *Le français dans l'espace francophone, Tome I*, Paris, Champion.
- Calvet, L.-J., (1998). « *L'insécurité linguistique et les situations africaines* », in J. Louis & M.-L. Moreau (dir.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris : Agence de la francophonie, (pp.7-38).
- Calvet, L.-J. (2000). « *Les mutations de français* », *Le français moderne* no. 68.
- Calvet, L.-J. (2005). « *Mondialisation, langues et politiques linguistiques : le versant linguistique de la mondialisation* », *Synergies Chili, Numéro 1*, (pp.111-128).
- Candelier, M. (2008). *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*.
- Candelier, M. et al. (2012). *The Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: A Complement to the CEFR to Develop Plurilingual and Intercultural Competence* <https://forskning.ruc.dk/en/publications/the-framework-of-reference-for-pluralistic-approaches-to-language/>
- CARAP, (2011). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Editions du Conseil de l'Europe.
- Caravolas, J.-A. (2015). *Le premier manuel de français publié en Grèce. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 54, (pp.63-78).

- Cenoz, J. (2013). *Defining Multilingualisme*. Cambridge University Press, 33,5. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Champion, J., (1974), *Les langues africaines et la francophonie*, Paris/La Haye : éd. Mouton.
- Charitonidou, A. (2012). *L'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux curricula-L'enseignant grec face à l'innovation*. [Thèse de doctorat en sciences du langage], Université du Maine, Le Mans-France
<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00753793>
- Charitonidou, A. (2013). *L'éducation interculturelle en tant qu'innovation éducative dans le contexte éducationnel grec : les pratiques de classe déclarées des enseignants du primaire*, Colloque International, Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada, Nantes (France).
- Chatzidaki, A. (2014). *Bilingual community education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(6), (pp.737-741. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.873185>
- Chiss, J.-L. (1997). *Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones. Enseigner en classes hétérogènes. Écoles, immigration*. Paris : Nathan.
- Chiss, J.-L. (2005). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation.
- Collès, L. (2008). Colin, A. (2012) CAIRN.INFO Le Français aujourd'hui /1 no. 176 « FLM, FLE, FLS, au-delà des catégories », (pp.3-8).
- Colloque d'Arras, (2007), *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 40-41, (pp. 199-210).
- Collins, J. (2012). *Migration Sociolinguistic Scale and Educational Reproduction*, *Anthropology and Educational Quarterly*.
- Conférence présentée lors d'un stage portant sur la culture par les langues étrangères, organisée à Sèvres par l'Ecole supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger (ESPPPE). « Bibliographie concernant l'enseignement des langues vivantes-Unesco ».

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*.
<https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> Costa, J. (2021). *Identité. Langage et société*, (pp.165-169).
<https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0166>
- Coste, D. (1994) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier, (p.206).
- Coste, D. & VERONIQUE, D. (2000), *La notion de progression*, Fontenay-aux-Roses, ENS éditeur, (p.177).
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- D'Ans, A.M. (1994). « *Langue ou culture : L'impasse identitaire créole* », in *Le Métis Culturel, Internationale de l'imaginaire*, (pp.73-98).
- Dalahanis, A. & Korma, L. (2017). *Recherche France-Grèce, 1915-1995 : archives, histoire*, Mémoire <https://www.efa.gr/france-grece-1915-1995-archives-histoire-memoire-l-korma-a-dalachanis/>
-
- Da Silva, L. (2022). *Multilinguisme et plurilinguisme dans l'Union Européenne*. <https://www.touteleurope.eu/societe/multilinguisme-et-plurilinguisme-dans-l-union-europeenne>.
- De Jonghe, E., (1933). « *Les langues communes au Congo belge (I)* », in *Congo II, Bruxelles*, (pp.509-523).
- Delhaye, O., & Gatsi, G. (2019). Η χρήση των γλωσσικών και των διαπολιτισμικών βιογραφιών στην ανάδυση της πολυγλωσσικής δεξιότητας: Η ένταξή της στην επιμόρφωση των καθηγητών γλωσσών. In T. Arabositas, V. Kourti-Kazoulli, E. Skourtou, & P. Trifonas (Eds.), *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης* (pp. 390–405). Αθήνα, Ελλάδα: Gutenberg.
- Dervin, F. (2008). *Contre la solidification des identités : Faire vivre les diverses diversités francophones*. *Synergies monde*, 5, (pp.95-104).
<https://gerflint.fr/Base/Monde5/Dervin.pdf>

- Dimitracopoulos, G., *Le français par la lecture et la conversation-Cours supérieur*, Editions Georges.
- Dragonas, T. (2011). *Education and cultural diversity in Greece*. Nissos Publications.
- Edwards, J. (2009a). *Identity, the individual and the group*. Dans Edwards, J. (dir.), *Languages and Identity: An introduction* Cambridge: Cambridge University Press. (pp.15-33). <https://doi.org/10.1017/CB09780511809842.002>
- Edwards, J. (2009b). *Language, dialect and identity: Dans Edwards, J. (dir.), Languages and Identity: An introduction,*. Cambridge University Press. (pp.53-72)<https://doi.org/10.1017/CB09780511809842.004>
- Edwards, J. (2009c). *Language, dialect and identity: Dans Edwards, J. (dir.), Languages and Identity: An introduction,* (pp. 53-72). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511809842.005>
- El Euch, S. (2011). *De la typologie de la bilinguisme à une typologie du plurilinguisme ou de la multilinguisme : un hommage à Josiane Hamers*. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*. 67(1), (pp.55-90).
- Evlang Programme (2001). https://cdn.ecml.at/ECML/ja-ling/english/evlang_english.htm
- Efthymiou, L. & Manidakis N. (2017). « *La méthode orale* » à l'Institut français d'Athènes : innovations pédagogiques dans l'enseignement du français en Grèce (1946-1961). 58-59, (pp.121-137) <https://doi.org/10.4000/dhfles.4456>
- Evans, D. (2018), *Language, identity and symbolic culture*,. London: Bloomsbury Academic. (pp.1-48) <https://doi.org/10.5040/9781350023031>
- Enguta Mwenzi, J. (2020). *Le système éducatif de la République démocratique du Congo et ses principaux défis*, *Revue Internationale d'éducation de Sèvres* (pp. 23-29). <https://doi.org/10.4000/ries.9985>
- Faik, S. (1979). *Le français au Zaïre. Le français hors de France* Paris : Honoré Champion. (pp.441–472).
- Faik, S. et al., (1988), *La Francophonie au Zaïre, Lubumbashi : Impala*, (pp.5-40).

- Fazel, S., & Seewald, K. (2012). Severe Mental Illness in 33,588 Prisoners Worldwide: Systematic Review and Meta-Regression Analysis. *British Journal of Psychiatry*, 200, (pp.364-373). <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.096370>
- Ferguson, C.-A., (1959), *Diglossia*, *Word*, vol. 15
<http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>
- Fishman, A. (1967). *Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without bilingualism*. *Journal of Social Issues*, 23(2), (pp.29-38).
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- Fishman, A. (1999), *Handbook language and ethnic identity*, N.Y. Oxford University Press
<https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/joshua-a-fishman-ed-handbook-of-language-and-ethnic-identity-new-york-oxford-university-press-1999-pp-xii-468-hb-5000/5ED4F405FD794AE42FE25819E7DF7D21>
- Fragkoudaki, A. (1987). Γλώσσα και Ιδεολογία (κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας), Εκδόσεις Οδυσσέας.
-
- Forced Migration Review (sd), *Education des Réfugiés en Grèce : Intégration ou Ségrégation?*
<https://www.fmreview.org/education-deplacement/simopoulos-alexandridis/>
- Gajo, L., & Moore, D. (1985). *French Voices and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives*. *International Journal of Multilingualism* (available on line 2009) (pp.137-153).
https://www.researchgate.net/publication/49130106_French_Voices_on_Plurilingualism_and_Pluriculturalism_Theory_Significance_and_Perspectives
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790710902846707>
- Ganea, A. (2018). *Le développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement du français professionnel à l'université*. *Taikomoji kalbotyra/Applied Linguistics*, 11, (pp.24-40).
<https://dx.doi.org/10.15388/tk.2018.17244>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford : Wiley-Blackwell.

- Gatsi, G. (2020). Εκπαιδευτικές πρακτικές ενδυνάμωσης της συνεχώς εξελισσόμενης ταυτότητας των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο εντός και εκτός τάξης. In N. Gogonas (Ed.), *Πρόσφυγες και εκπαίδευση. Μελέτες πεδίου και θεωρητικά ζητήματα* (pp. 227–257). Θεσσαλονίκη, Ελλάδα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Gatsi, G. (2024). Πολυγλωσσική ενσυναίσθηση: Μια προσέγγιση πολυγλωσσίας και κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης. In *ΣυνΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ Περιβάλλοντα Συμπερίληψης: Προτεινόμενα σχέδια μαθήματος από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Ελλάδα.
- Gatsi, G., Androulakis, G., Simopoulos, G., & Stergiou, L. (2023). The case of schools of family languages for children with a refugee background in Greece: Challenges of inclusive education in a new multilingual landscape. In N. Gogonas (Ed.), *Teaching and Learning Heritage Languages in Greece: The Role of Complementary Schools*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Gatsi, G. (2019). Analyse des propos tenus par des réfugiés mineurs et non accompagnés dans des textes identitaires. Nouveaux vecteurs d'inclusion ? *Neofilolog* 2(52), (pp.335-349).
- Gatsi, G. Απρίλιος (2009). «Τι μας λένε τα δίγλωσσα παιδιά». In: *Πολύδρομο 1*
- Gatsi, G. Δεκέμβριος (2009). «Τι μας λένε τα δίγλωσσα παιδιά». In: *Πολύδρομο 2*.
- Gatsi, G., (2017). Contribution du texte identitaire au renforcement de l'identité plurilingue et à l'accroissement de la motivation pour l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'école. Méthodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, 1, (pp.163-278). https://methodal.net/IMG/pdf/revue_methodal_no1_263-278_gatsi.pdf
- Georgopoulos, A., Kirkine, E., Mavrommatis, G., Paidia, S. (2009), *Peace and Education, Synergies Sud-Est européen*, no. 2, : (pp.137-156).
- Gkaintartzi, A. (2014). *Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages*, *International Journal of Bilingual* <http://www.tandfonline.com/loi/rbeb20>
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A. & Tsokolidou, R. (2014). *Albanian Parents and the Greek*

Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language? Vol.8 :291-308 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19313152.2014.953004>

- Gogonas, N., (2010). *Bilingualism and multiculturalism in Greek education: Investigating ethnic language maintenance among pupils of Albanian and Egyptian origin in Athens*. Cambridge Scholars Publishing.
- Gogonas, N., & Gatsi, G. (2021). Language ideologies through the production of identity texts among unaccompanied refugee minors in Northern Greece. In A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Eds.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The Case of Greece*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Greek Council for Refugees, (2026). PYXIDA, courses of Greek lessons. <https://gcr.gr/en/education/>
- Grigoriadou, M., Gkouli, E., & Gogoulou, A. (2013). Ascertaining what the students already know. https://www.researchgate.net/publication/238504034_Ascertaining_What_the_Students_Already_Know
- Griva, E., Kamaroudis, St., Geladari, A. (2009), *Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language, Synergies Sud-Est européen*, no. 2. (pp.21-36).
- Grosjean, F. (1995). *Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition*. Travaux neuchâtelois de linguistique, 22, (pp.13–42).
- Grosjean, F., Gorouden, A., Virole, B. (eds.) (2004). *Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. Le bilinguisme Aujourd'hui et Demain*,. Paris : Editions du CTNERHI. (pp.15-41). https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/19/Grosjean_1341.pdf
- Grosjean, F. (1998). *Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2) (pp.131-149). <https://doi.org/10.1017/S1366728999800025X>
- Hagège, H. (1985). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris, Editions Fayard.
- Hall, S. (1996). *Who Needs "Identity"?* In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* London: Sage Publications. (pp. 1–17).
- Haut-Commissariat pour les Réfugiés, (HCR), www.unhcr.org/fr

- Honneth, A., (1992). *Integrity and Disrespect. Principles of a Conception of Morality, Based on the Theory of Recognition*, Volume 20, Issue 2
<https://doi.org/10.1177/0090591792020002001>
- Housen, A. « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage d'une langue seconde », in *Acquisition et interaction en langues étrangères* (AILE), no. 16, 2002 <http://aile.revues.org/document1379.html>, 08/05/2006)
- Institut Français d'Athènes <https://www.ifg.gr/fr/>
- Ilunga Ntumba, W. (2005-2006) Mémoire FLS : Analyse des manuels et évaluation des compétences linguistiques en RD Congo, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle-Master2 Recherche en Didactique du français et des langues
- IOM, UN Migration, Greece (2020), Programme Hélios pour l'intégration des réfugiés en Grèce et dans l'UE.
<https://www.grecehebdo.gr/programme-helios-pour-l-integration-des-refugies-en-grece-et-dans-l-ue/>
- IOM, UN Migration, Greece (sd), Helios+programme, *Comprehensive Actions for the Integration of Third Country Nationals in the Labour Market*
<https://greece.iom.int/helios>
- Janua Linguarum Programme, (sd). *The gateway to languages. The introduction of learning awareness into the curriculum: Awaking to languages. European Centre for Modern Languages*, <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/JAN-EN.pdf>
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*, éditions P.U.F.
- Joubert, J.-L., (1986), « Critique de "Somme première" », in *Notre Librairie*, n° 63, (p.99).
- Joseph, J. (2004). *Language and identity: National, Ethnic, Religious*. London : Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-0-230-5034207>
- Juillard, C. (2007). *Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive. Langage et société*, 3(121-122), (pp.235-245).
<https://doi.org/10.3917/ls.121.0235>
- Journet, N., (2002). « La culture :de l'universel au particulier », *Sciences Humaines, Auxerre*, hors-série.

- Kadima-Nzuji, M. (1984), *La littérature zaïroise de langue française*, Paris : Karthala.
- Kakoyianni-Doa, F. & Monville-Burston, M. (2020). *La méthode directe en Grèce pour l'enseignement du français : regard particulier sur les niveaux avancés-Le cours complémentaire de Georges Dimitracopoulos. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64-65, (pp.299-316). <https://doi.org/10.4000/dhfiles.7577>
- Kokkinos, G.-Κόκκινος, Γ. (1994). *Η αντίληψη για το Έθνος και την Εθνική Συνείδηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Σεμινάριο, τόμ. 16-18.
- Kordoni, A., (2014) [Thèse de doctorat], *La Littérature dans les Départements de Langue et de Littérature françaises en Grèce: enjeux, représentations, méthodes, propositions didactiques*, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3) (pp.202-208). <https://doi.org/10.4000/dhfiles.4445>
- Koukou, E., Valma-Pavloff, E. (1996). *Ioannis Kapodistrias, Unpublished Correspondence with Philippe-Emmanuel de Fellenberg, Rudolf-Abraham de Schifferli 1814-1827. Corfu: the metropolis of Corfu, Paxi Islands and the islands of the in-between sea*.
- Lacan, J. (1971). *Ecrits II*. Paris, Seuil.
- Lalagianni, A. & Lalagianni, (2015) *La présence éducative et culturelle de la congrégation de Saint Joseph de l'Apparition en Grèce. Le cas de l'école Jeanne d'Arc du Pirée*. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 54 (pp.79-96).
- Laponce, J. (1984). *Langue et territoire. Centre International de Recherche sur le Bilinguisme*. Presses de l'Université de Laval.
- Lawler, S. (2014). *Identity : Sociological Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Le Fil plurilingue. (2022). *L'enseignement bilingue francophone en Grèce*. <https://lefilplurilingue.org/articles/lenseignement-bilingue-francophone-en-grece>
- Lefranc, Y. (2009), *Apprentissage des langues Modernisation et domestication participative*, Synergies Sud-Est européen no. 2, (pp.177-194)
- Le Page, R.-B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity* https://www.scribd.com/doc/299183151/Le-Page-Tabouret-Keller-Acts-of-Identity#google_vignette

- Lévi-Strauss, C. (1983), « L'identité » in *Séminaire interdisciplinaire*. Paris, Éditions Gallimard.
- Licata, L. et Heine, A. (2013). *Revue internationale de la recherche interculturelle International Journal of Intercultural Research Revista Internacional de la Investigacion Intercultural Introduction à la psychologie interculturelle*, vol.3, no.1. <https://id.erudit.org/iderudit/1077501ar>
- Li Wei, & Zhu Hua. (2013). *Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK*. *Applied linguistics*, 34 (5), (pp.516-535).
- Long, M. H. (1991). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam: John Benjamins, (pp. 39–52).
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Lüdi, G., (2009). *L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues*. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, no. 39, (pp.19-42). <https://doi.org/10.4000/lidil.2735>
- Lüdi, G., (2006). *De la compétence linguistique au répertoire plurilingue*, Universität Basel, Institut für Französische Sprach- und Literaturwissenschaft, Stapfelberg, Basel (Publié dans Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée), no 84, (pp.173-189).
- Lufuma, N., Kalambayi, M., & Mawaku, N. (2006). *À nous l'école français 1. Kinshasa* : Afrique Éditions.
- Maalouf, A. (1998) *Les identités Meurtrières*. Paris, Ed. Grasset.
- Magos, K. (2007). *The contribution of action research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education*. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), (pp.1102–1112). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.09.001>
- Magos, K., & Tsilimeni, T. (2013). *Good morning Alex – Kalimera Maria: Digital communities and intercultural education*. *Intercultural Education*, 24(4), (p.p.366–373). <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.812401>
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette FLE.

- Maratou-Alifanti, L.-Μαράτου-Αλιφάντη, Λ. Γαληνού, Π. (1999).
«Πολιτισμικές ταυτότητες: από το τοπικό στο παγκόσμιο» στο Κωνσταντόπουλος, Χ., Μαραντού-Αλιφάντη, Λ., Γερμανός, Δ., κ.ά., Εμείς και οι «Άλλοι»: Αναφορές στις τάξεις και τα σύμβολα. Τυπωθήτω.
- Maurer, B. (1997). *Le FLS : la variété des situations. Diagonales*, 43, (pp.13-16)
- Maurer, B. (2014), *L'éveil aux langues, ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique, Editions des archives contemporaines*, (pp.41-42). <https://hal.science/hal-04545512v1>
- Mbanzoulou, P. (2008). *Les enseignants face à la violence scolaire. Journal du droit des jeunes*. Paris : Edition Association jeunesse et droit.
- Mead, G.H., (1963). *L'esprit, le soi et la société*, Presses Universitaires de France.
- Mekaoui, F. (2005). *Faut-il parler alsacien pour être alsacien ? : « Stratégies identitaires » : un cadre d'étude des processus de minoration. Cahiers de sociolinguistique*, 10, (pp.209-227). <https://doi.org/103917/cs.0501.0209>
- Melissa, Network of migrant women in Greece
<https://mile-project.eu/melissa-network-greece/>
- Ministry of Migration and Asylum Guide d'information pour les bénéficiaires de la protection internationale, Hellenic Republic
<https://migration.gov.gr/>
- Ministère de l'Education nationale. (2002). *Cadre Commun Interdisciplinaire de Programmes d'Etudes, Programmes d'Études Analytiques de l'Enseignement Obligatoire. Vol. A'. Athènes : Institut Pédagogique*.
- Ministère de l'Éducation Nationale (RDC). (2000). *Programme national de l'enseignement primaire*. EDIDEPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale (RDC). (2005). *Prévisions des matières du nouveau programme national de l'enseignement primaire*. Mediaspaul.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (RDC). (s.d.). *Le français en première année, livre de lecture*. Éditions pédagogiques nationales.
- Mochet & a. (eds.), *Plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste (pp.143-154). ENS-Editions.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.

- Mouti, A., & Rocca, L. (2023). *Linguistic Integration of adult migrants in Greece and Italy: Language requirements and learning opportunities in L2 Greek and L2 Italian*. *Social Sciences*, 12(12), (p.668). <https://doi.org/10.3390/socsci12120668>
- Mouti, A., Maligkoudi, C., Gogonas, N., & Gkaintartzi, A. (2023). *Multilingualism and Educational Linguistics* [Multilinguisme et linguistique éducative]. Kallipos Open Academic Editions.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Le français de la communication professionnelle*. Didier
- Mytaloulis, K., (2015) « *L'enseignement du français et son histoire dans les manuels de FLE en Grèce : aspects culturels* » 54/2015 (pp.208-212). <https://doi.org/10.4000/dhfles.4247>
- Nations unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Ngalasso Mwatha, M., (1986), « *État des langues de l'État du Zaïre* » in *La Politique africaine*, n° 23, Karthala, (pp.6-27).
- Nitsiakos, V. - Νιτσιάκος, Β. (2006). *Εισήγηση στο Επιστημονικό Συμπόσιο με θέμα: Πολυπολιτισμικότητα και μετανάστευση στην Ελλάδα: Εθνοτικές ομάδες, ταυτότητες, αναπαραστάσεις και πρακτικές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Nitsiakos, V. (2006). *Transnational migration and identities in the Balkans*. Lit Verlag.
- Nkoulou-Mouloungou, S. (2024). *Didactique du français au secondaire : profil et pratiques des enseignants congolais dans le contexte d'évaluation de la rédaction*. Université Marien Ngouabi, (pp.299-310).
- Nsuka-zi-Kabwiku, Y. (2003). « *Les langues africaines et l'école : l'expérience de la République Démocratique du Congo* », in NDAYWEL E NZIEM, I. (éd) *Les langues africaines et créoles face à leur avenir*, L' Harmattan, « *Langues et développement* », (pp.35-43).
- Nyembwe, N., & Ilunga Ntumba, N. (2005). *Francophone classique et francophonie d'appel: le cas du Congo démocratique*. L'Harmattan.
- Nzeza, L. et al. (2004). *À nous l'école, Français 6e année primaire*. Afrique Éditions.

- Ollivier, C. (2004). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*
<https://www.ecml.at/portals/1/5mtp/ollivier/e-lang%20fr.pdf>
- Organisation Internationale de la francophonie, Gallimard « *La langue française dans le monde* », édition 2026.
- Organisation internationale de la Francophonie (OIF). (2026). *La langue française dans le monde*. <https://www.francophonie.org/>
- Pavlenko, A. (2006). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511584305>
- Papageorgiou-Provata, E., (1994), *Η γαλλική γλώσσα στην Ελλάδα (La langue française en Grèce)*, Athènes. (pp.13-14)
- Piaget, J. (1971/1988). *Où va l'éducation ?* Paris : Denoel/Gonthier, Collection Folio/Essais.
- Provata, D., (2011), *Construction identitaire et enseignement du français en Grèce au XIXe siècle*. (pp.281-291)
https://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Provata_Despina.pdf
- Perrefort, M. (2001). *J'aimerais aimer parler Allemand*, Anthropos.
- Pierre, M., (1997). *Le français au Zaïre, au Rwanda et au Burundi*, in D. BLAMPAIN et al., *Le français en Belgique*, Louvain-la-Neuve : Duculot et C. F. B., (pp.319-333).
- Pilhion, R. (2024). *Le français n'a jamais été autant parlé dans le monde qu'aujourd'hui* (audio podcast).
<https://www.frenchmorning.com/>
- Pistis Mwfa, C. (2024). *Postuler une perspective pluraliste dans la formation des enseignants de français (FLE/FLS) en République démocratique du Congo*. Université de Tours, (pp.76–87).
- Prada, J., & Turnbull, B. (2018). *The role of translanguaging in the multilingual turn: Driving philosophical and conceptual renewal in language education*. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), (pp.8-23). <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.151>
- Pohjalainen, N. (2023). *Mémoire de master*, Institut de langues et de traduction, Faculté des Lettres, Université de Turku.

- République hellénique. (2016). *Loi n° 4415/2016 (Journal officiel A' 159/06.09.2016) relative à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire et autres dispositions*, incluant les mesures concernant la scolarisation des mineurs réfugiés.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Editions Seuil.
- Riva, S., (2006), *Nouvelle histoire de la littérature du Congo-Kinshasa*, L'Harmattan.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80'*. Columbus, Harles, Merrill Co.
- Roulet, E., (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif, (p.126).
- REFUGEE.INFO GREECE (2024). *Options de scolarisation pour les refugies de plus de 15 ans. Informations et services sur les droits et procédures pour les réfugiés en Grèce*. <https://greece.refugee.info/fr/articles/7353805293213>
- Solidarity Now, (sd), NGO, [SolidarityNow](https://solidaritynow.org/)
- Sakka, D. (2010). *GREEK TEACHERS' CROSS-CULTURAL AWARENESS AND THEIR VIEWS ON CLASSROOM CULTURAL DIVERSITY*, *Democritus University of Thrace*, vol. 17, (pp.98-123). <https://utopia.duth.gr/dsakka/18.pdf>
- Sesep N'sial, N. (1987). *Planification et utilisation des langues zaïroises dans l'éducation et l'administration*. *Linguistique et sciences humaines*, 27 (numéro spécial), (pp.108–119).
- Simopoulos, G., & Gatsi, G. (2022). Φτου και βγαίνω: Ενσωματώνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και πολυγλωσσικών δεξιοτήτων σε ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης για μαθητές/-τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. In E. Kostara (Ed.), *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ελλάδα.
- Skourtou, E. (2005). *Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας*. Ρόδος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Skourtou, E., Kourti-Kazoulli, V., Sella-Mazi, E., Chatzidaki, A., Androusou, A., Revythiadou, A., & Tsokolidou, R. (2016). *Bilingualism and Teaching Greek as a Second Language*. Athens, Greece: Kallipos Open Academic Editions. <https://doi.org/10.57713/kallipos-701>

- Stergiou, L. & Simopoulos, G. (2019). Reception and education of refugee children in Greece: policies and evaluation. *Accueil et éducation des enfants réfugiés en Grèce : politiques et évaluation. Υποδοχή και εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα: πολιτικές και αξιολόγηση*, Cahiers balkaniques, Hors-série | 2024, La Grèce terre d'accueil, terre d'exil, terre d'émigration, (XIXe-XXIe siècle) : migrations, discours, représentations et pratiques
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Theodorakis & Chrysanthopoulou (2008). Διασχίζοντας σύνορα. Διαιώνιση ή φροντίδα του τραύματος; Συν-ειρμός, Κέντρο Φροντίδας BABEΛ
<https://babeldc.gr/wp-content/uploads/2018/02/Diasxizontas-sinora.pdf>
- Todorov, T. *Vivre ensemble avec des cultures différentes*, in : Conférence donnée lors de la session 2010, Migrant, un avenir à construire ensemble, Semaines Sociales France.
- Triandafyllidou, A. (2000). *Immigrants and national identity in Europe*. Routledge.
- Triandafyllidou, A., & Marouf, M. (2017). *Migration in Greece: Recent developments in 2016*. Hellenic Foundation for European and Foreign Policy (ELIAMEP).
- Tshingambu, M. (1987). Langues zaïroises et enseignement extra-scolaire. *Linguistique et sciences humaines*, 27 (numéro spécial), (pp.90–95).
- Tshimanga, Ch., (2001), *Jeunesse, formation et société au Congo/Kinshasa : 1890-1960*, Paris : L'Harmattan, coll. « Congo-Zaïre – Histoire & Société ».
- Tsokolidou, R., & Gatsi, G. (2009). *Questions de langue et d'identité : le cas d'Amin Maalouf*. In *Langues, cultures et identités dans les contextes plurilingues* (pp.195-202).
- Tsokolidou, R., & Skourtu, E. (2020). *Translanguaging as a culturally sustaining pedagogical approach*. In J. Panagiotopoulou et al. (Eds.), *Inclusion, education and translanguaging*, Springer, (pp.129–145).
- Tsokolidou, R. & Gatsi, G. –Τσοκαλίδου, Ρ. & Γάτση, Γ. (2009), *Questions de langue et d'identité : le cas d'Amin Maalouf*, *Synergies Sud-Est européen* no. 2- (pp.195-202).
- Tsioumis, K., (2009), *Responsive classroom management in a multicultural school context*, *Synergies Sud-Est européen* no. 2, (pp.169-176).
- Tsioumis, C., Moumtzidou, A. (2008) *Education interculturelle et matériel*

pédagogique : l'éveil aux langues et aux cultures à l'âge précoce dans les maternelles grecques. In : *Synergies Sud-Est européen*, no. 1, (pp.45-61).

TV5 Monde Info, Afrique (sd). <https://information.tv5monde.com/>

Union européenne. (2013). *Directive 2013/33/UE du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des personnes demandant la protection internationale*. Journal officiel de l'Union européenne, L 180, (pp.96-116).

UNHCR, The UN Refugee Agency, Help Grece, L'accès à l'éducation
https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2023/10/FRENCH_BROCHURE.pdf
<https://help.unhcr.org/greece/fr/vivre-en-grece/acces-a-leducation/>

Véronique, D. (1994). *Créolisation et acquisition des langues*. Publications de l'Université de Provence, (p.248).

Véronique, D. (1995), « Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2 : implications pour une évaluation », *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Didier, (pp.29-45).

Véronique, D. (1997), « La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. », *Etudes de Linguistique Appliquée* no. 105, (pp.93-110).

Véronique, G.-D. (2010). « De l'ESPPPF à l'UER EFPE : l'émergence d'un acteur universitaire de la didactique du FLE (1945-1980) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 44, (pp.89-102).

Vertovec, S. (2007). *Super-diversity and its implications*. *Ethnic and Racial, Studies*, 30(6), (pp.1024-1054).
<https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
https://www.telos-eu.com/fr/societe/integration-et-super-diversite.html#_ftnref5

Vinck, H. (2001). « Livrets scolaires coloniaux. Méthodes d'analyse. Approche herméneutique » (<http://abbol.com/commonfiles/files/docs-projecten/colschoolbks/>)

Voutsinas, D. (1953). « La méthode Octave Merlier pour l'enseignement du français ». *Communication au 5^e Congrès international des professeurs de langues vivantes*, Sèvres, sans pagination.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vygotski, L. S. (1985). « *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* », in SHNEUWLY, B. & BRONCKART, J.P. (Eds), Vygotski aujourd'hui, Delachaux et Niesle, (pp.95-117).
- Weckmann, A. & Rieger T. (2011, 2023). *Brève histoire linguistique de l'Alsace. 3^e édition, réédition numérique du cahier Langue et Culture Régionales no. 1 [2^e édition de 1988].*
Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie de Strasbourg. http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/produits/breve_histoire/index.php
- Whitaker, P. (1988). Curriculum Considerations, In: D. Hicks (ed.)
Education for Peace: Issues, Principles and Practice in the Classroom. London: Routledge.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.

ANNEXE No 1

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX MIGRANTS/REFUGIES
VENUS DU CONGO

Pour que les participants puissent y répondre plus aisément et facilement au questionnaire donné, nous avons distribué le questionnaire en français, qui était à leur langue maternelle. Vous pouvez le trouver ci-dessous :

QUESTIONNAIRE

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ?
2. De quelle région du Congo vous venez ?
3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ?
4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?
5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?
6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ? Non
7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ? Non plus
8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ?

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ?
2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ?
3. A la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ?
4. A votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour
5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ?
6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ?

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ?
2. Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ?
3. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ?
4. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ?
5. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ?
6. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ?
7. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ?

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ?
2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ?

3. Avez-vous cherché des cours de français en Grèce spécifiquement pour des personnes francophones ?
☐ Oui ☐ Non
4. Si oui, avez-vous trouvé des cours adaptés à votre niveau réel de français ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Partiellement
5. Pensez-vous que vos compétences en français sont reconnues ou valorisées en Grèce (travail, services, institutions) ?
Pourquoi ?
6. Selon vous, le manque de cours de français adaptés limite-t-il vos opportunités d'intégration ou professionnelles ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas
7. Préférez-vous des cours de langues (français ou grec) qui prennent en compte votre langue maternelle (lingala, kikongo, etc.) ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Peut-être
8. Pensez-vous qu'utiliser plusieurs langues dans l'enseignement aide à mieux apprendre une nouvelle langue ? Pourquoi ?
9. Selon vous, quelles langues devraient être utilisées dans les cours pour migrants en Grèce ?
☐ Grec
☐ Français
☐ Langues maternelles
☐ Combinaison de plusieurs langues
10. Pensez-vous que la valorisation de vos langues africaines renforce votre identité et votre confiance dans l'apprentissage ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

ANNEXE NO. 2.

ENTRETIEN P1

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « Je suis diplômée de lycée, à Kinshasa »
2. De quelle région du Congo vous venez ? « Je viens de la région Sankuru, c'est une région, située dans le centre du pays »
3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « La langue maternelle, c'était le tshiluba. On avait 4 langues nationales, tshiluba se trouve parmi elles »
4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?
5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?
6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ? -
7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ? « Oui, je viens du centre du pays, de Sankuru, Kasai. La région du Kasai en République Démocratique du Congo (RDC) est une zone sud-centrale riche en culture et biodiversité, comprenant le Kasai, le Kasai Central (chef-lieu : Kananga) et le Kasai-Oriental »
8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « Le grec, le tshiluba, le français, j'ai attendu un séminaire en anglais, mais c'était un peu difficile pour moi, je ne pouvais pas. Je devais apprendre le grec, ce que mes enfants me disent, on verra »

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « Ecole primaire à Sankuru, à Kinshasa le lycée »
2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « A l'école on parlait le français, à la maison lingala et tshiluba »
3. A la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « Au Congo, on parlait lingala et le tshiluba »
4. A votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer ? « Le lingala »
5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Non pas du tout »
6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « Tous les livres étaient en français, on faisait la lecture en français, tout était en français, les tests, la grammaire, la dictée, les autres cours étaient toujours en français »

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? « Je ne vois pas l'importance du français parce qu'en Grèce, on parle l'anglais. Moi aussi je préfère l'anglais, le grec et à la fin le français. Troisième langue, c'est le français, l'anglais, c'est mieux. J'ai commencé avec ma fille, après j'ai changé, je lui ai dit d'utiliser l'anglais ».
2. Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ? « Non, ils n'ont pas appris le français ».
3. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ? « Non, pas du tout ici en Grèce. Seulement l'anglais ».
4. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « La langue française, c'est l'Etat, le Gouvernement, le Pays, mon identité, c'est le tshiluba, ce n'est pas le français. Le français nous a été imposé. Lorsque les colonialistes sont venus, nous avions 400 tribus. Même si nous étions différents, nous étions unis, ressemblés. Nous ne sommes pas comme les juifs. Nous sommes de tribus. Quand Léopold est venu, il a ramassé tous ces tribus en un pays. Tous ces tribus avaient leur

langue, mais tous au Congo parlent lingala. C'est une langue que tous en parlent. Mon mari est Bandundu, moi je suis Sankuru, Kasai. Mon mari s'appartient à une autre tribu. Quand je parle tshiluba, mon mari ne comprend pas. Seulement quand on parle lingala on peut se communiquer. Personne ne connaît la langue de l'autre ».

5. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « Non, on parle seulement lingala ».

6. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ? « Au Congo, c'est notre langue, le français. On commence avec ça. Ici en Grèce, vous avez votre langue. Vous apprenez le français ».

7. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « Le tshiluba, je connaissais quand j'étais à Sankuru, je ne connais pas beaucoup de mots, les mots clés quand j'étais petite, maintenant je mélange avec le français, j'entends tout mais pour parler, non. J'ai oublié des mots parce que maintenant je parle le grec. Même en français, j'ai des difficultés. J'ai gardé le grec à cause des enfants. Ici, en Grèce, on ne parle pas le tshiluba, seulement le lingala ».

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non, parce que c'est ma langue ».

2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « Pour garder la langue, il faut regarder la télé, les séries. Une fois, j'ai écouté de la musique en ma langue, en tshiluba pour ne pas l'oublier, c'est ma langue maternelle. Pour maintenir le français, il faut toujours lire des livres, regarder la télé, les séries, et puis apprendre avec un professeur, aller au séminaire. Il faut apprendre ».

ENTRETIEN P2

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « Gradué de l'Université, Faculté en Anthropologie, Université de ISP Combé, 3 années des études en français, comme la langue française est la langue nationale du Congo ».

2. De quelle région du Congo vous venez ? « Je suis Bandundu, se trouve dans la province de Bandundu, je suis né à Kinshasa ».

3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « Kikongo est la langue maternelle et lingala. A mon province on parle kikongo ».

4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?

5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?

6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ? Non

7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ? Non plus

8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « Un dialecte kimbundu, dans le village maternel, comme au Congo on a plus de 200 de dialectes ».

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « Oui, l'école primaire à Matete ». C'était où ? « Un quartier à Kinshasa, l'école secondaire, c'était à Kikwit, une région de Bantou, l'université à Kinshasa »

2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « Le français, la langue officielle au Congo »

3. À la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « Chez nous, c'est le Lingala, le kikongo et le kimbundu, rarement le français à la maison »

4. À votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer « j'utilisais l'anglais comme le français est parlé par peu de monde, je ne trouvais pas de personnes qui parlaient le français ici, au Congo j'ai appris l'anglais pendant 2 ans, mais je communique bien ici en Grèce avec les gens »

5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Non, pas du tout, comme j'ai commencé à parler le français depuis mon enfance, quand j'avais 5 ans, à la maternelle on parlait déjà le français, chaque jour je parlais le français avec mon papa »

6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « En parlant, on avait le cours du français, on faisait des exercices, on avait beaucoup de livres, des méthodes, des grammaires, je ne me souviens pas les titres »

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? « J'ai des difficultés, des problèmes à répondre à cette question comme premièrement, je ne connais pas le système éducatif grec et deuxièmement le français est une langue étrangère en Grèce mais je crois que les grecs apprennent le français pour communiquer avec l'extérieur, ça veut dire les étrangers, surtout les africains qui viennent ici, qui étaient colonisés par la France et connaissent d'autres langues et pas le français. Je ne peux pas vous donner mon point de vue par apport au système éducatif grec ».

2. Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ? « Non, ils apprennent le français à la maison, on parle toujours chez nous. Mon premier fils a choisi comme deuxième langue étrangère l'allemand et l'autre fils a choisi l'anglais. Pas le français. Pourquoi ils n'ont pas choisi le français comme langue étrangère ? Parce qu'ils voulaient apprendre une autre langue comme on parle le français chez nous. Ils voulaient ajouter une autre langue. Ils parlent et écrivent aussi le français.

3. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ? -

4. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « Ma langue maternelle est une langue automatique, c'est une langue que je communique avec tout le monde, ma famille, mes ancêtres, et tout ça, alors, le français c'est une langue qui m'aide juste pour l'éducation et ma langue maternelle ce sont mes origines. Le français, c'est une langue qui m'a été imposée par les colonisateurs, c'était obligatoire. Pour aller à l'école, il fallait apprendre le français »

5. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « Avec les congolais, on utilise le lingala, qui est notre langue nationale mais avec les autres ; les étrangers, on parle le français ».

6. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ? « Comme j'ai dit précédemment, je ne connais pas le système éducatif grec, je ne sais pas comment ils enseignent le français, je connais le système éducatif congolais, comme je vous ai déjà dit, nous ont imposé la langue française, mais le système grec je ne le connais pas et je ne peux pas le comparer ».

7. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « Oui, c'est très difficile de parler ma langue maternelle correctement parce que s'était influencée par le français. Il y a beaucoup de mots français dans ma langue maternelle, c'est-à-dire, ma langue maternelle n'est plus pure, c'est une langue qui a été influencée par le français ».

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non »

2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « Je dirai, lire beaucoup livres de français, extra scolaires, des bouquins, des livres, des magazines, suivre les émissions à la télé, les informations, TF1, TV5, France 24, pour les enfants les dessins animés en français. Mes enfants regardaient seulement des dessins animés en anglais. Mes deux fils ont maintenant 18 ans et 16 ans ».

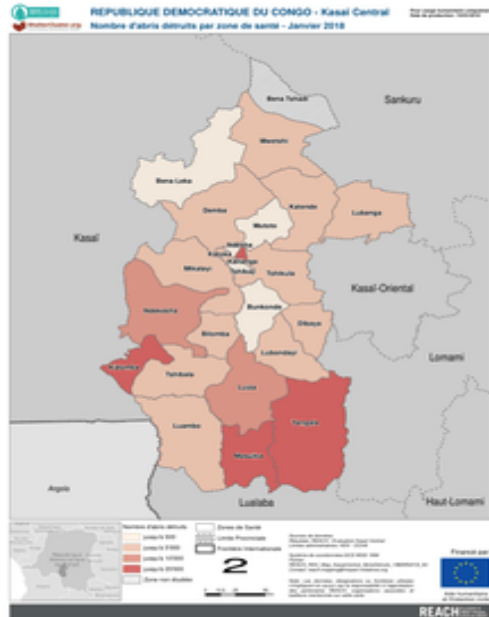
ENTRETIEN P3

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « Je suis licencié en Sciences Politiques et Administratives de l'Université Libre de Kinshasa ».

[Je lui ai demandé quelle est la différence entre « gradué et licencié ». Il m'a répondu que le gradué a fait 3 années d'études universitaires tandis que le licencié a fait 5 années d'études. J'ai une licence.]

2. De quelle région du Congo vous venez ? « Je viens de Kansai central, la ville, c'est Kananga ».



3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « Au Congo il y a 4 langues, la mienne est tshiluba mais tous parlent lingala au Congo, le français on apprend à l'école, ça devient une langue de tous les jours, il y a plusieurs langues, le français on parle tous les jours ».

4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ? « Non, je connais seulement quelques mots »

5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ? « oui »

6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ? «oui»

7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ? «oui»

8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « Je connais toutes ces langues à cause de la mutation de mon père, on avait vécu aux plusieurs villes du pays. J'ai vécu aussi aux plusieurs pays en Europe, au Belgique, en France à cause de la mutation de mon père. Il était militaire. Je parle aussi l'anglais et le grec et un peu de russe ».

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? C'était où ? « A cause de la mutation de mon père, on allait un an là-bas, un autre an là-bas. Oui, je suis allée à l'école primaire et secondaire au Collège Boboto, et au lycée, au collège Jean-François de Salle à Kolwezi. J'ai eu mon bac là-bas »

2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « Le français »

3. A la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « Chez nous, c'est le français, le lingala, le tshiluba, toutes ces langues. »

4. A votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer « J'utilisais seulement l'anglais avec les services administratifs, et pas le français. J'ai remarqué, à mon avis que les grecs connaissent quelques mots. Ce n'est pas leur truc, ils ne parlent pas. Quand j'étais en France, les Français connaissaient l'anglais, mais ils ne voulaient pas parler l'anglais. »

5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Rien, mon père était très bon et fort en français. Chaque dimanche il mettait un tableau et il me disait « Guy tu fais tel verbe à ce temps, et si j'échouais, il me battait, [des rires ici], j'étais le premier fils de la famille et il me frappait quand je ne connaissais pas bien conjuguer les verbes français ».

6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « Mon père m'apprenait les verbes à la maison, moi-même je lisais beaucoup, mais surtout on a vécu pendant 3 années en France, quand j'avais 11,12,13 ans, on a gardé dans

la famille « à la manière française » quand on parle entre nous, on utilise le français ». On parle bien le français comme notre papa était bon en français.

Partie 3 : Français, identité et intégration

1.Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? « Pour moi, une langue, c'est une ouverture, une langue ouvre toutes les portes, non seulement les portes de la connaissance mais tu apprends, tu sais aussi qu'est-ce que l'autre pense, comment l'autre voit les choses, je sais que si quelqu'un parle le français, il a une certaine ouverture, le français ouvre l'esprit ».

2.Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ? « Mes enfants vivent en France, ils parlent couramment le français. Au début, ils parlaient le grec, ils sont nés en Grèce. J'ai deux enfants. Un fils et une fille. Maintenant Tatiana a 28 ans, et Vincent 26 ans. Ils ont vécu en Grèce pendant 10 ans. Ils sont partis à l'âge de 18 ans pour faire des études. Les enfants parlaient le grec couramment quand ils étaient à l'école. Même si je ne parlais pas bien le grec, c'était Tatiana qui me corrigeait. A la maison, j'avais 1.600 d'ouvertures (rires ici), à regarder des trucs en français. Nous, nous parlions le français, quelques fois nous parlions le grec mais c'était plus le français. On regardait des trucs en français, à la maison, nous parlions le français et le grec ».

3.Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ? Est-ce qu'ils avaient des méthodes ou des livres quand ils étaient petits ? « C'est maintenant que je le vois. Oui, bien-sûr, T. fait maintenant son 3ème master en français, elle a fait des études sur la politique internationale, les relations internationales, elle a fait un master sur les coopérations entre les états. C'est moi qui lui a montré comment faire ça. Je l'ai aidée, pour qu'elle puisse connaître le système politique du Congo. C'est mon père qui lui a dit. Le français, oui, c'est un atout, dans le sens de l'intégration, oui, parce que même aujourd'hui je leur parle, je leur parle en français. Je vois que quand le français est devenu à moi une langue, leur français, à eux, c'est devenu plus vite. Par exemple, elle m'a envoyé une photo, parce qu'elle sait que le papa écoute du reggae, elle m'a envoyé une photo de Peter Tosh, un musicien qui était avec Bob Marley. Elle a écouté les chants, l'album de Peter Tosh. Papa, j'ai écouté ce chant. Quand on écoute un chant, une musique en français, c'est une façon d'intégration. Mais je dois l'écouter en français. De plus, comme on voit maintenant dans toutes les organisations, on parle aussi le français. Au début, l'anglais était la première langue parlée aux organisations, la deuxième le français, et ensuite l'espagnol. Mais maintenant l'anglais reste la première langue, l'espagnol a pris la deuxième place et le français devient la 3ème langue dans les organisations. Donc, on doit apprendre l'espagnol. Je lui ai consulté d'apprendre l'espagnol. Je lui ai dit que moi, j'apprends l'espagnol par la télévision.

4.Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ?

« C'est assez compliqué, dans la culture, je pense que ma tribu est stricte. Même si on parle le français, on respecte ce que dit la culture comme au Congo, ça fait 450 tribus, il y a des dialectes, c'est pourquoi l'état a découpé le pays aux 4 morceaux.

[A ce point, le participant m'a montré les 26 provinces au Congo]



« Le swahili est parlé à l'est du pays. Comme c'était jadis les provinces, maintenant on a 26 provinces, moi je viens de Kasai. Les provinces divisent le territoire national en unités administratives de premier niveau, souvent avec un gouvernement propre, dans un but d'organisation administrative, politique ». Mais pourquoi on parle le swahili là-bas ? parce que les arabes sont les premiers qui ont commencé l'esclavage humain, ils ont commencé de Zanzibar, ils ont trouvé la langue parlée, le swahili est mixte de l'arabe et de la langue parlée à l'est. Par exemple, le mot « Femme » au swahili est « bibi », à l'arabe est « habibi ». Le chef de Tanzanie Tip o Tip, qui a vendu les hommes, peu à peu quand Stanley Morton est installé, il voulait savoir d'où venait l'eau du fleuve, il est entré de Tanzanie. Il a passé le lac Tanganyika (le 2ème lac plein de poissons) et il est entré au Congo. Donc le swahili est entré à Tshitsupa, le belge a voulu organiser l'armée pour le pays. Il est entré au village de Makanza où il a trouvé la langue lingala. On a imposé le lingala à l'armée qui a une durée seulement de 3 années dans une ville. Donc, le lingala "a voyagé" dans tout le pays. Au capital on parle le lingala, et le kikongo au Congo central Kwilo, Kwango, Mai-Ndombe. A Mai-Ndombe se trouve le lac qui est très profond et obscure. Le fleuve tourne autour du pays et se jette sur l'océan Atlantique. Stanley Morton est entré de Tanzanie au Congo et il est arrivé à Kisangani. Sa maison se trouvait près de la nôtre, quand mon père était commandant de la région. Maintenant, au centre se trouve Baluba. Baluba fait principalement référence à un groupe ethnique bantou d'Afrique centrale, notamment en République Démocratique du Congo, avec plusieurs sous-groupes (Baluba du Kasai, Baluba du Katanga). Le Kasai est depuis 2015 une province de la république démocratique du Congo à la suite de l'éclatement de la province du Kasai-Occidental. Le Sankuru en RDC désigne principalement la province du Sankuru (créée en 2015) et la rivière Sankuru, un affluent du Kasai, tous deux situés au cœur du pays. Les Luluwa sont un groupe ethnique d'Afrique centrale (RDC). "Lomani" en RDC fait principalement référence à deux provinces créées en 2015 : la Province du Lomami (capitale Kabinda) et la Province du Haut-Lomami (capitale Kamina), nommées d'après la rivière Lomami, avec le Haut-Lomami situé plus au sud, près de la rivière et abritant le Parc national de l'Upemba, tandis que le Lomami est plus au centre-nord. Le Kasai-Oriental est une province de la République Démocratique du Congo (RDC), dont la capitale est Mbujimay, créée en 2015 suite à la division de l'ancienne province historique du Kasai-Oriental, centrée autour des richesses minières, notamment des diamants. Elle est voisine du Kasai-Central et fait partie de la région géographique du Kasai, peuplée par les communautés Baluba et Lulua. Frontalière avec le Kasai-Central à l'ouest, le Sankuru au nord, et la Lomami au sud. Nous, nous sommes du peuple Luluwa. Il s'agit d'un groupe ethnique d'Afrique centrale, principalement situé dans le sud-centre de la RDC mais tout cela est Baluba ou Balumba, qui un grand groupe ethnique d'Afrique centrale, principalement en RDC.

Nous, nous sommes Luluwa, mais tout cela [il me montrait parallèlement la carte du Congo], est Balumba. J'ai visité donc un patriarce qui s'appelait Ilunga Mbidi. C'était un homme politique de la province du Kasai-Oriental, membre du PANU (Parti de l'Alliance Nationale pour l'Unité), qui a été Directeur Général des Impôts (DGI) et député provincial, président de l'Assemblée provinciale du Kasai-Oriental.

De plus, à cause du changement du climat, il y avait l'immigration du peuple. Le peuple a fui du Nord de l'Afrique et ils sont trouvés au centre de l'Afrique.

Donc, au nord du Congo, ils y ont trouvé les Pygmées. Les nouveaux arrivés ont expulsé les Pygmées. De leur part, ils sont allés au sud de l'Afrique. Ils ont été nommés comme « Bushmen ». Les Pygmées sont les peuples autochtones anciens d'Afrique australe, connus pour leur culture unique, leurs traditions de chasseurs-cueilleurs, représentant l'une des plus anciennes cultures humaines.

Donc, en Afrique il y a deux sortes de peuple « les Beurs », installés au nord de l'Afrique. D'une part, « Les Beurs » désignent les Français d'origine nord-africaine (Maghreb). C'est un néologisme qui désigne initialement les personnes d'origine arabe, nées sur le territoire français et dont les parents sont immigrés d'un pays du Maghreb ou plus généralement d'un pays arabe.

D'autre part, se trouvent les « Bantous » sont un ensemble de peuples d'Afrique centrale et du Sud. Ils désignent un vaste groupe ethnolinguistique en Afrique subsaharienne, caractérisé par ses langues bantoues. Ce sont des agriculteurs maîtrisant depuis longtemps les techniques du fer. Il existe plusieurs centaines de langues bantoues différentes. La plus connue est le lingala, parlé dans les pays du Congo. Dans notre langue, on peut trouver le même mot. Par exemple, à swahili, le mot « homme » varie selon le contexte, mais les termes les plus courants sont « mwanaume » (homme adulte), « mwanamume » (homme, masculin adulte) et mtu (personne, humain, homme).

A tshiluba, le mot « homme » peut être « mulûme » (pour un homme adulte, masculin) ou « muntu » (pour un être humain, une personne).

A lingala, le mot « homme » peut être « mobáli » désigne un homme adulte (mâle), tandis que « moto » signifie être humain (personne).

5.Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « Le français et le lingala, si je sais que nous sommes du même village, tshiluba mais il y a des différences entre la langue tshiluba, par exemple on dit « mâma, ou mamou », le mot « papa », on dit « tatou ». A Lingala, on dit « maman » « mama » et « papa » « tatá », le même mot avec un différend accent. La langue tshiluba ressemble à la langue hébreu ».

De plus, les chanteurs, quand ils écrivent les paroles des chansons, elles sont à tshiluba Lumumba, comme c'était la première langue. Les belges y ont voulu construire des écoles, des hôpitaux. Ils ont voulu encore faire la capitale du Congo à Kananga et pas à Kinshasa. Le climat de la République démocratique du Congo est de type équatorial. En journée, les températures maximales peuvent dépasser les 35°C. La nuit, les températures minimales descendent à peine sous les 22°C.

[ici le participant a commencé à parler de la politique du Congo].

La République Démocratique du Congo (RDC) est mondialement reconnue pour son sous-sol exceptionnellement riche, détenant plus de la moitié des réserves connues de cobalt, ainsi que d'importantes quantités de coltan, cuivre et or. Le coltan est un minerai métallique noir ou brun-rouge. Indispensable à la haute technologie, le coltan sert à fabriquer des condensateurs pour téléphones portables, ordinateurs, et dans l'aéronautique et la défense. Cependant, malgré ce potentiel immense, le pays reste l'un des plus pauvres au monde en termes de revenu par habitant, avec une grande majorité de la population vivant avec moins de 2 dollars par jour.

Rwanda, un très petit pays, de sa part a commencé à aider les rebelles. Les relations entre le Rwanda et la République démocratique du Congo (RDC) sont marquées par de fortes tensions dues au conflit du M23 dans l'est de la RDC, le Rwanda étant régulièrement accusé de soutenir les rebelles. La frontière, notamment autour du lac Kivu, est le théâtre d'incidents militaires et de crise humanitaire. Des incidents militaires, comme l'arrestation de soldats rwandais par les FARDC (Forces armées de la RDC) et des bombardements mutuels, augmentent les tensions, souvent liés au mouvement rebelle M23.

La RDC et le Burundi, pays francophones des Grands Lacs, font face à des enjeux politiques sécuritaires complexes. Kinshasa affronte la rébellion du M23 dans l'est, impliquant le Rwanda, tandis que le Burundi, dirigé par le CNDD-FDD depuis 2020, se concentre sur la stabilité interne et le développement. Leurs relations sont marquées par la gestion des conflits transfrontaliers. De plus, le président burundais, Évariste Ndayishimiye, a accusé le Rwanda de soutenir le groupe rebelle Red-Tabara, responsable d'attaques en territoire burundais, et a fermé la frontière en janvier 2024, déclarant le président rwandais Paul Kagame comme une menace.

Le Burundi accuse le Rwanda de soutenir le RED-Tabara, tandis que le Rwanda accuse le Burundi de collaborer avec les FDLR. Le Burundi se rapproche de la RDC pour contrer le groupe M23, soutenu par le Rwanda, exacerbant les tensions bilatérales. Après une longue période de rupture (2015-2020), une brève période de réconciliation avait eu lieu, marquée par la réouverture de la frontière en 2022 avant de se détériorer à nouveau fin 2023. Ces tensions freinent l'intégration économique au sein de la Communauté d'Afrique de l'Est (EAC). Angola, L'Afrique du Sud, Burundi, Burkina Faso, tous ces pays veulent assister au Congo. Ils ne peuvent pas supporter la place de Rwanda qui parmi d'autres, a le support de l'Union Européenne.

Parmi d'autres, les Grecs se trouvent au Congo dès l'année 1923. Ils vivent au Congo, non aux grandes villes mais aux petits villages. Ils gagnent beaucoup d'argent. Congo est un pays immense. Lubumbashi est la deuxième ville de la République démocratique du Congo par son nombre d'habitants et son importance économique. La distance entre Kinshasa et Lubumbashi dure trois heures. Lubumbashi se situe le long de la région minière dite de la Ceinture de cuivre. Les industries du cuivre et de la malachite étant de longue date des piliers de l'économie locale, Lubumbashi souhaite donner un nouvel élan à son développement en faisant usage de la créativité pour mettre en lumière son héritage industriel. La ville compte plus de 50 ateliers de sculpture de malachite, et les politiques municipales reflètent le statut de ce commerce en tant que levier essentiel pour l'emploi.

La ville de Kananga, anciennement Luluabourg est le chef-lieu et siège des institutions de l'actuelle province du Kasai-Central. Située au centre de la République Démocratique du Congo, elle est le siège de l'archidiocèse de Kananga.

6. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ? -



7. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « La difficulté quand on rencontre ceux qui parlent Lumumba ou tshiluba on parle la langue, mais après on tourne à parler le lingala et le français ».

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non, ce n'était pas la peine »

2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « En général, dans les écoles des langues, aujourd'hui ceux qui parlent beaucoup de langues peuvent trouver du travail, les enfants doivent apprendre des langues aux écoles ou cours de rattrapage, au lycée j'ai fait la pédagogie générale, pour donner des cours aux enfants. Quand j'ai fini, j'ai fait un stage à un collège ».

Je lui ai demandé pourquoi il ne donne pas des cours particuliers en français ici à Athènes « Il faut que je puisse savoir la grammaire et avoir je crois un diplôme pour le faire. J'ai une générale connaissance, j'apprends beaucoup, je ne l'avais jamais pensé à tout cela, j'apprends comme mon père. Par exemple, quand nous étions en France, on est allé à Jamaïque. Quand il est rentré, il m'apporte des vinyles de la musique reggae. C'est une musique que tu dois écouter. J'étais étudiant au Congo et l'anglais a commencé à entrer dans notre vie, fin des années 80. En général, quand on écoute reggae pendant l'été aux plages on danse, mais on doit écouter les paroles qui se réfèrent à la politique, au style de vie, au mode de vie. La musique

reggae passe des leçons à travers les chansons. Quand j'étais avec mes enfants, on écoutait de la musique reggae pour être actif, de se réveiller, réveille-toi, fais quelque chose pour améliorer ta vie Burning Spear est un artiste jamaïcain emblématique de reggae, connu pour son style et ses messages rastafaris.

ENTRETIEN P4

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « Diplômé d'état, j'ai appris le bac (baccalauréat) à Kinshasa »
2. De quelle région du Congo vous venez ? « De Kinshasa »
3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « Le français et le lingala »
4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?
5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?
6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ?
7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ?
8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « J'apprends l'anglais dans un institut et j'utilise peu de mots grecs au travail comme “καλημέρα, καλησπέρα, καλά”, je vais finir avec l'anglais et puis je dois apprendre le grec »

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « Oui, l'école primaire et secondaire ». C'était où ? « À Kinshasa »
2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « Le français »
3. A la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? Était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « Lingala, français »
4. A votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer ? « Un peu d'anglais avec ceux qui parlent l'anglais, et je fais un effort de parler le grec mais aussi j'ai des amis camerounais, des guinéens et des congolais qui parlent français aussi. J'ai un ami burundais aussi ». D'un parti du Burundi on parle le français, de l'autre l'anglais.
5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Non, on parlait le français dans la famille, avec les parents » si oui, lesquelles ?
6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? La méthode “A nous l'école”, on avait aussi une grammaire française »



Partie 3 : Français, identité et intégration

- 1.Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? -
- 2.Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? « Ici, c'est vraiment difficile comme la majorité des gens parlent le grec et l'anglais même au travail, donc le français est un peu reculé, c'est pour cette raison que je fais des efforts à apprendre la langue qui va m'aider communiquer et être à l'aise ici ».
- 3.Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « On vient d'un pays francophone, ce n'est pas un problème pour nous de garder notre langue »
- 4.Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « On parle en français »
- 5.Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ?
- 6.Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « Il n'y a pas de difficultés que je vais oublier tout. Je vis dans une famille où on parle tout le temps le français »

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

- 1.Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non »
- 2.Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « C'est un peu difficile, même si je propose quelque chose, il n'y a pas ici des écoles francophones, des centres d'information qui nous aident à parler le français, donc la méthode sera vraiment un peu difficile ».

ENTRETIEN P5

Partie 1 : Informations générales

- 1.Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « Primaire et secondaire, lycée, pas d'université »
- 2.De quelle région du Congo vous venez ? « Bas Congo, Congo Central »
- 3.Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « Français et Lingala »

4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?
5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?
6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ?
7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ? « Oui, je parle le tshiluba »
8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « Français et portugais », c'est facile le portugais

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « Oui » C'était où ? « J'ai fini l'école primaire et secondaire à Matabi, le lycée à Vouvouketo, au Congo Central »
2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « Le français »
3. À la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « Lingala, français »
4. À votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer « le français, j'ai contacté des personnes de Suisse qui parlaient le français »
5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Non, parce que notre langue, on parlait le français dans la famille » si oui, lesquelles ?
6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « À l'école, on avait une grammaire, le professeur exigeait d'avoir un livre de grammaire pour apprendre mieux la langue. De plus, on avait des journaux, un livre d'histoire »

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? « C'est plus facile de communiquer avec ceux qui parlent le français, je m'exprime bien, en grec je ne m'exprime pas bien, quand on communique avec quelqu'un qui est grec, on ne se comprend pas, je ne peux pas expliquer les choses en grec comme je ne parle pas la langue, difficile à s'exprimer, je ne parle pas l'anglais, ici on Grèce on ne parle pas le portugais, il n'y a pas de personnes qui parlent le portugais ».
2. Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ? « J'ai deux enfants au Congo, le premier a 28 ans et le deuxième a 22 ans. Je suis ici avec ma femme ».
3. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ? -
4. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « Quand on rencontre un Congolais premièrement on parle le lingala et deuxièmement le français »
5. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « Oui, il y a des personnes où on parle le français, il y a des organisations, des associations où on parle le français. »
6. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ? « Au Congo c'est facile d'apprendre la langue pas en Grèce, on doit suivre des cours à l'école, il y a des associations »
7. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « Oui, comme tous les Congolais ne parlent pas le français, ceux qui viennent du village, ils ne parlent pas le français, ils parlent seulement le kikongo ou le swahili ou le tshiluba. »

De plus, je lui ai demandé comment ils se communiquent comme ils ne parlent pas tous le français ou le lingala. Il m'a répondu, que c'est impossible parce que tous les congolais parlent le lingala, même pas très bien mais ils peuvent se communiquer et se comprendre.

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non, ici en Grèce, quand on doit trouver un travail, on doit parler le grec, si on parle le grec et l'anglais ça serait mieux de trouver plus facilement du travail ».

2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « Grâce aux livres, quand on lit les livres on comprend les mots, on peut apprendre mieux la langue française, par exemple quand un français né en France parle le français c'est différent à celui qui est né au Congo et vient du Congo et parle ici le français, la tonalité est différente ».

ENTRETIEN P6

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « Gradué de l'Université »
2. De quelle région du Congo vous venez ? « Je suis Bandundu, se trouve dans la province de Bandundu, je suis né à Kinshasa ».
3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « Kikongo, lingala et français »
4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ? « Oui »
5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ? « Oui »
6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ?
7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ?
8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « Kimbundu et un peu de grec ».

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « Oui, à Kikwit, une région de Bantou »
2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « Le français, la langue officielle au Congo »
3. À la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « Le Lingala et le français »
4. À votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer « un peu d'anglais »
5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Non »
6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « La lecture, la dictée, la grammaire et la conversation »

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? « La communication ».
2. Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ? « Non ».
3. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ? -
4. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « Le français était la langue du colon, efface mon identité et ma culture »

5. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « **Non, avec les congolais nous parlons lingala et les grecs ne parlent pas trop le français** ».

6. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ? « **Au Congo, le français est obligatoire comme langue officielle mais en Grèce c'est une seconde langue comme toute autre** ».

7. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « **Le français domine ma langue maternelle donc elle est trop francisée** ».

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « **Non** »

2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « **Conversation, lecture, grammaire** ».

ENTRETIEN P7

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « **Je suis diplômée de l'école humanitaire, j'ai étudié l'économie à l'Université** »

2. De quelle région du Congo vous venez ? « **De Congo Central** »

3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « **Kikongo et Lingala** »

4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?

5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?

6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ?

7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ? « **Oui, je parle le tshiluba** »

8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « **Français, un peu d'anglais et de grec** »

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « **Oui** »

C'était où ? « **J'ai fini l'école primaire et secondaire à Matabi, le lycée à Vouvouketo, au Congo Central** »

2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « **Le français** »

3. A la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « **Lingala, français, kikongo** »

4. À votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer ? « **Un peu d'anglais et un peu de français** »

5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « **Non, on parlait le français dans la famille** » si oui, lesquelles ?

6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « **Ça fait bien longtemps, Au gré des vagues** », un livre, une méthode avec une grammaire, j'ai fini l'école en 2002 »

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? « On parle le français seulement avec les francophones, pas d'interprètes si on va dans un autre endroit, il y a des difficultés entre la communication, s'est limité par rapport aux anglophones, comme il y a beaucoup de grecs qui parlent l'anglais. Il y a aussi des difficultés pour les francophones, comme plusieurs parlent l'anglais ».

2. Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ? « J'ai des enfants au Congo. Ils apprennent le français. Je suis seule ici et je fais des démarches pour faire venir mes enfants »

1. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ? -
2. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « Un peu oui »
3. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « On parle notre langue maternelle, le lingala, le kikongo, le tshiluba et le swahili, comme je suis du Congo Central, c'est le kikongo et le lingala. »
4. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ? « Non, pas de différences, ce n'est pas difficile »
5. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « Quant à moi, pas de difficulté, ce n'est pas difficile pour moi, comme je parle ma langue maternelle, pour les enfants c'est difficile, mais pas pour moi »

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non »

2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « Pour améliorer l'apprentissage du français, on doit faire beaucoup de cours de français, si on ne connaît pas l'anglais, on doit faire plus de cours de français et de grec, il y a beaucoup de cours anglais-grec mais pas français-grec, il y a des difficultés pour les francophones ».

ENTRETIEN P8

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « Diplômée d'état, j'ai appris le bac (baccalauréat) à Kinshasa »

2. De quelle région du Congo vous venez ? « De Kinshasa »

3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « Le français et le lingala »

4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?

5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?

6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ?

7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ?

8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « Je parle le grec, pas parfait, je comprends, je parle. Je travaille dans une usine à Kifissia, c'est bon, mais c'est provisoire. Je vais continuer mes études à l'Université, faire de la médecine, mais c'est très difficile et je vais étudier de la nutrition ».

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « Oui, l'école primaire et secondaire ». C'était où ? « À Kinshasa »

2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « Le français »

3. À la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? Était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « Lingala, français, ça dépend »

4. A votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer ? « Au début, c'était l'anglais, puis je suis allée à Didaskaleio, à Zografou, pour 8 mois et après pour 2 mois, une année en général. Ça m'a aidé beaucoup. Au début je connaissais le basique, seulement dire « bonjour » mais en sortant je pouvais bien communiquer. J'ai appris beaucoup de choses, j'ai atteint le niveau B2 en grec. Je peux bien écrire, comprendre, parler ».

5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Non, pas du tout. Ça s'apprend depuis la maternelle » si oui, lesquelles ?

6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « Je ne m'en souviens plus ». Tout était le français, les mathématiques.

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? -

2. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? « Non, ici en Grèce, ce n'est pas un atout, parce que c'est rare de trouver quelqu'un qui parle la langue. Seulement l'anglais et le grec ».

3. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « Les deux langues font partie de moi. C'est les deux langues que j'ai apprises dès mon enfance ».

4. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « Avec mes amies grecques, je parle le grec. Avec mes amies de Congo, je parle le français et le lingala. Ça dépend des amies et de la communauté »

5. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ?

6. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « Oui, en apprenants le grec, dans la prononciation, en apprenants les verbes petit à petit ».

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non »

2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « Moi, je pense que pour parler une langue, il faut commencer d'abord par l'aimer. En aimant les choses, l'apprentissage devient plus rapidement. Je l'ai remarqué. Par exemple, en étant au Congo, j'avais du mal à apprendre l'anglais. Je ne l'aimais pas trop mais en venant ici, j'ai commencé à aimer le grec, j'ai commencé aussi à apprendre l'anglais, sans faire d'efforts, tu écoutes de la musique, tu captes les mots et ça reste dans notre esprit. J'apprends l'anglais aussi, niveau A2 ».

ENTRETIEN P9

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « Je suis graduée »

2. De quelle région du Congo vous venez ? « De Kinshasa »

3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « Lingala »

4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?

5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?

6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ?

7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ? « Oui, je parle le tshiluba »

8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « Lingala et français »

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « Oui » C'était où ? « Christ est Roi »
2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « Le français »
3. A la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « Lingala, français, tshiluba »
4. A votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer ? « Le français »
5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Non » si oui, lesquelles ?
6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « Je ne me souviens plus les méthodes. On parlait le français à la maison avec les parents. J'ai terminé l'école en 2010, ça fait bien longtemps, on avait des livres, un tableau, des craies. Rien d'original. »

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? « Le français s'est limité par rapport en anglais. En Grèce, le français est la deuxième langue. Dans la vie quotidienne, avec l'aide de téléphone, si j'ai besoin de quelque chose, je peux écrire et puis je peux traduire en français »
2. Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ? « Non, elles apprennent le grec et l'anglais. Elles apprennent l'anglais à travers la télévision, les dessins animés. Elles ont 9 et 7 ans. Elles vont à la 4ème et à la 3ème classe de l'école primaire respectivement. »
3. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ? -
4. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « Non, quand on entend le grec, on s'est habitué en français, on cause avec les parents, même si on est au Congo, on parle lingala, tu es introduit dans la langue française. »
5. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « Avec la société grecque, si j'écris ici, pour écrire ici, j'utilise la traduction. Si j'écris en français, ça se traduit directement et je l'envoie. »
6. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ? « Non, si, tu as étudié au Congo la langue française, tu as ici la possibilité de comprendre la langue grecque. Par exemple si tu dis « παιδιά », c'est pédiatre, l'hôpital pour les enfants, pour les bébés, c'est la même chose. La langue grecque m'a aidé à comprendre mieux. »
7. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « Le grec est peu difficile par rapport à la langue française.

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non »
2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « Pour moi, au lieu d'apprendre la langue chez les enfants, non, je possède la langue grecque et l'anglais parce que nous sommes ici. »

ENTRETIEN P10

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « J'ai fait des études universitaires au Congo, mais je ne les ai pas terminées. Je suis parti pour aller à l'Arabie Saoudite. J'ai reçu une bourse et j'y suis allé. Là-bas, j'ai fait la littérature arabe. Pour cette raison, je parle l'arabe couramment. Trois ans, la première année, j'ai fait une année de préparation à la langue arabe, puis je suis allé en Egypte. Je suis gradue de l'Université et pas licenciée, en Arabie Saoudite.

2. De quelle région du Congo vous venez ? « Je viens de la région Bandundu »
3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « Lingala et Kikongo et le français comme langue officielle »
4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?
5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?
6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ? « Non, mais je comprends quelques mots »
7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ? « Non »
8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « Le grec, l'arabe et l'anglais »

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « Ecole primaire à la région Bandundu, une région près de Kinshasa et l'école secondaire à Kinshasa »
2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « Le français, dès l'école primaire, on parlait le français »
3. A la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « Au Congo, on parlait lingala et bien sur le français »
4. A votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer ? « Quand je suis arrivé en Grèce, j'utilisais un peu l'anglais, les grecs parlent toujours le grec. J'ai fait un effort lorsque je suis arrivé ici, en 1986. Je suis allé travailler aux champs. A Nafplio, à Argos pour ramasser des oranges. Là-bas, j'ai appris peu à peu le grec. J'ai travaillé avec les grecs, donc je me suis adapté à parler moi aussi la langue sans aller à l'Université pour l'apprendre correctement. Je suis allé à l'Union helléno-américaine, rue Massalias, au centre d'Athènes. Là, j'ai appris la langue grecque pour une année et demi. C'était le HCR qui payait les frais. C'était un programme soutenu pour les réfugiés. Dès que je suis arrivé en Grèce, je suis allé au bureau de HCR. J'ai fait la demande et ils m'ont accepté en ayant « une carte bleue ». Je suis reconnu comme réfugié, après quatre mois d'attente. A ce temps-là, il n'y avait pas un programme pour les réfugiés. Donc, nous étions « en transit » pour aller dans un autre pays. Par exemple, au Canada, aux Etats-Unis, en Australie. En 1994, la Grèce a été reconnue comme un pays d'accueil. Les avocats ont appris mon dossier avec mes documents et je suis reconnu officiellement par le Ministère de l'Ordre Public, en 1995. Une longue procédure s'est déroulée pour ma reconnaissance. Après quelque temps, je suis allé à l'Ambassade canadienne pour partir du pays, mais ils m'ont dit que comme la Grèce a été reconnue comme un pays d'accueil, je devais rester ici. Je me suis intégré dans la société grecque. Je pouvais partir comme j'ai des cousins dans toute l'Europe. Au Belgique, en Finlande, en France, au Canada, aux Etats Unis mais enfin, je suis reste en Grèce ».
5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Non, nous écoutions à la radio des chansons en français, il n'y avait pas de difficultés ».
6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « Nous avions des livres en français écrits par le chef sénégalais. Il y avait un programme français qui a été dispersé dans toute l'Afrique. Surtout au Congo. L'écrivain-chef s'appelait Sedar Segor. Il écrivait des livres et ses livres ont été introduits au programme de l'enseignement au Congo. Le livre s'appelait « Les contes chez-nous » et se rapportait aux poèmes, aux histoires ».

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? « C'est difficile pour les enfants puisqu'ils parlent le grec ».
2. Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ? « Les enfants ont appris le grec. Ils sont nés en Grèce. J'ai deux enfants, Carolina qui a 24 ans et Theodore qui a 16 ans. En Grèce, la langue française n'est pas beaucoup, assez parlée, on la parle rarement. Même en sortant ils parlent le grec avec leurs amis et leurs copains. Carolina a appris un peu le français à l'école. Ici à la maison, on parle peu la langue française. Elle s'est adaptée ».
3. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ? « Oui, bien-sûr, chaque langue est un atout. Un jour, ils vont partir au Congo. Là, ils vont rencontrer des difficultés, puisqu'ils ne parlent pas le français. Ils seront obligés de parler le français. Donc, c'est un atout ».

4. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « Oui, ma langue maternelle et le français ont influencé mon identité personnelle et culturelle. En sortant du Congo, je me suis adapté dans une autre culture : celle de la culture grecque. Je suis arrivé en Grèce, très jeune, ça fait plus de 38 ans ».

5. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « Oui, on utilise les trois langues, le grec, le français, le lingala et l'anglais dans la société ».

6. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ? « Oui, il y a des grandes différences, évidemment. Ici en Grèce, la façon donc, ils enseignent le français, c'est au début. Au commencement, c'est le ABC, ensuite ils commencent à former des phrases, à conjuguer des verbes auxiliaires mais il y a une grande différence à la prononciation. En effet, la prononciation grecque n'est pas compatible à la langue française. Par exemple, quand on dit « je » en français, en grec, c'est « ze ». Il y a une déformation quand on dit « Je vais à l'école » de « Ze vais à l'école ». Il y a une grande différence aussi, quand on dit ça et « sa ». Au Congo, on a appris le français et la grammaire comme se sont enseignés selon le programme français. Comme se sont établis en France. Donc, il y a une grande différence.

7. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « En effet, je ne trouve pas de difficultés, comme chaque jour j'en parle. Quand je me trouve avec mes ethniques, on en parle. Quand on rencontre un Congolais qui habitait à Kinshasa, on parle lingala. J'ai fait dix ans en parlant l'arabe. Comme j'ai trouvé du travail au Conseil Grec pour les Réfugiés, l'arabe est revenu comme une langue maternelle. C'était difficile pour moi de l'oublier. Donc, je parle sans difficulté ma langue maternelle.

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non, ce n'était pas la peine ».

2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez vous ou chez vos enfants ? « La méthode d'abord, c'est une école, des compétences d'apprendre le français correctement, c'est-à-dire commencer d'apprendre l'alphabet correctement, les verbes, la grammaire et puis construire des phrases, des textes, puis expliquer le texte, ce qu'ils comprennent, et puis conclure. Ils expliquent ce que le sujet dit, ils développent et puis la conclusion. De cette manière, l'enfant peut bien comprendre parce que si l'enfant étudie, attrape seulement des petites phrases, c'est difficile pour qu'il puisse s'avancer ». Je lui ai posé la question ou serait le meilleur institut pour apprendre la langue française. Il m'a répondu « Seulement à l'Institut Français de Grèce, là, les enfants peuvent apprendre bien la langue française, mais ça coûte cher. C'est ça le problème. Les parents ne peuvent pas affronter ces frais ».

ENTRETIEN P11

Partie 1 : Informations générales

1. Quel est votre niveau d'études atteint avant de quitter le Congo ? « Je suis diplômée de l'Université, j'ai fait 3 années, Faculté en Sciences Commerciales et Administratives »

2. De quelle région du Congo vous venez ? « Du Bas-Congo »

3. Quelle était votre langue maternelle à Congo ? ou vos langues maternelles ? « On parlait lingala et français, à tout le Congo on parle lingala. Si tu es allé à l'école, tu parles le français, bien si l'habitude à la maison de parler le français. Comme je suis née au capitale du Congo, ma maman ne me parlait pas kikongo. Ma grand-mère, vivante, c'est elle qui parlait kikongo et j'ai appris quelques mots. Elle parlait couramment kikongo.

4. Si vous venez du sud-ouest, vous parlez le Kikongo ?

5. Si vous venez de la capitale Kinshasa ou de l'ouest du pays, vous parlez le Lingala ?

6. Si vous venez de l'est du pays, vous parlez le Swahili ? « Non, ce n'est pas ma langue. C'est mon mari qui parle swahili. Je suis du Bas-Congo, il vient du Haut-Congo. Là, on parle swahili. On a 400 tribus. Je ne connais pas le tshiluba, je connais seulement le mot « jumbo » qui veut dire « bonjour ».

7. Si vous venez du centre du pays, vous parlez le Tshiluba ?

8. Est-ce que vous avez d'autres langues sur votre répertoire ? « Le français et un peu le grec »

Partie 2 : Langues et apprentissage

1. Est-ce que vous êtes allée à l'école ? « Oui, à l'UPN [Université Pédagogique Nationale (UPN)], anciennement connue sous le nom d'Institut Pédagogique National (IPN), est un établissement d'enseignement supérieur public situé à Kinshasa, en République Démocratique du Congo (RDC) ».

2. À l'école, quelle langue était principalement utilisée pour enseigner ? « C'est le français, puis une dialogue lingala, mais tout l'enseignement est en français »

3. À la maison, avant de quitter Congo, quelle(s) langue(s) parliez-vous ? était-ce le français ou le lingala ou une autre langue ? « On parlait le français mais aussi lingala »

4. À votre arrivée en Grèce, quelle langue utilisiez-vous principalement pour communiquer ? « Quand je suis arrivée en Grèce, c'était difficile pour moi parce que tous parlaient le grec. Moi, je ne savais pas parler le grec. Le début était difficile. Je mettais le Google translator pour avoir la traduction. Ça fait 6 ans que je suis ici. Je suis venue seule. Mon mari était déjà ici. Mes enfants sont venus grâce au regroupement familial. Quand je suis venue en Grèce, j'ai rencontré un prêtre qui n'avait pas parlé français depuis 25 ans. Je lui ai dit que je voulais seulement comprendre le grec. Pour lui, c'était difficile de communiquer bien en français, comme il n'a pas parlé, ça fait 25 ans. C'était difficile. En tout cas, j'ai appris le grec. Je suis allée dans des organisations, je peux communiquer avec mes collègues au travail, comment m'exprimer. J'ai appris la langue grecque à « Didaskaleio ». Ils ont fait des tests de niveau, ils ont eu de diplôme ».

5. Avez-vous rencontré des difficultés à apprendre le français à l'école ? « Le français, c'est notre langue de tous les jours. J'ai appris le français dès mon enfance. Je n'ai pas eu de difficultés ».

6. Quelles méthodes ou approches pédagogiques vous ont le plus aidé à apprendre le français ? « On utilisait « Nous parlons le français », c'était un livre de base. Il était à chaque niveau des enfants. Ce livre ça dépend du niveau. Dans ce livre, il y a eu de tests, de grammaire, il y a d'orthographe, il y a tout. Le vocabulaire aussi. À l'école primaire, c'est le français – mathématiques, c'est la base, le calcul. Quand nous arrivons au niveau de secondaire, on commence « Nous parlons le français », c'est une édition, une méthode est de français belge. On ne nous montre pas l'histoire de Congo. On nous montre seulement l'histoire des étrangers. On apprend beaucoup de choses des étrangers et pas de nos propres. Il y a aussi l'histoire de nous, de civisme, c'est-à-dire, l'ensemble des comportements et des qualités d'un bon citoyen, marqués par le respect des lois, des règles de vie en communauté. Patrice Lumumba est le héros national et le premier Premier Ministre de la République démocratique du Congo (indépendance en 1960). C'était une figure anticolonialiste majeure. Il a été assassiné en janvier 1961, impliquant des acteurs belges et congolais. Son assassinat a marqué l'histoire du pays. Il a été élu démocratiquement est assassiné. Et après sa mort, Mobutu Sese Seko a dirigé la République démocratique du Congo (devenue Zaïre) de 1965 à 1997, après un coup d'État. Il a été le dictateur du Zaïre (actuelle RDC) de 1965 à 1997. En effet, il a instauré un régime autoritaire à parti unique, marqué par la « zaïrianisation » (décolonisation culturelle), une corruption massive et le détournement des fonds publics. C'est mauvais d'étudier seulement pour les étrangers.

Partie 3 : Français, identité et intégration

1. Selon vous, quelle est l'importance du français dans le système éducatif grec ou dans votre vie quotidienne en Grèce ? « J'ai 5 enfants. Quand mes enfants sont arrivés en Grèce, ils sont allés apprendre la langue grecque à Didaskaleio, à l'Université. J'ai fait 4 accouchements, les autres sont jumelles. Quand les enfants n'ont pas de papiers, ils ne peuvent pas aller à l'école. C'est compliqué. Selon moi, je n'avais pas de difficultés. La dernière de mes enfants à 16 ans, donc tous mes enfants sont venus avec leur bac de Congo. Ils veulent aller à l'université, à continuer leurs études, mais ils attendent leur séjour pour aller à l'université. Quand ils sont venus, ils ont pris une année de séjour. Ils sont dans le système de l'attente pour renouveler leur séjour. Pour s'inscrire à l'université, ils demandent la carte de séjour. C'est la base. Mes enfants travaillent. Ils parlent bien le grec, comme moi maintenant ».

2. Vos enfants apprennent-ils le français maintenant à l'école ? « Ils sont grands, ils ont appris le français à l'école au Congo ».

3. Est-ce qu'ils ont un atout de plus ? C'est difficile pour eux ? « Je crois que oui, ici en Grèce, on parle seulement le grec et l'anglais, pas de français. Les grecs ne parlent pas le français. Dans le bus, à Agia Paraskevi, je rencontre de jeunes enfants qui parlent le français car ils vont à l'école « Lycée Franco-Hellénique, Eugene Delacroix ».

4. Comment votre langue maternelle et le français influencent-ils votre identité personnelle et culturelle ? « Je veux dire que ma langue maternelle, le lingala, c'est mort. Vraiment, pour se comprendre, il faut que tous les Congolais parlent le lingala. Pour moi, ma langue maternelle est morte parce que la domination du Congo, c'est le français, à cause de la colonisation. On nous a inculqué, c'est compliqué. Moi, à la maison, même si je parle de français, j'utilise quelques mots en lingala. Les enfants comprennent pour ne pas être hors de leur civilisation. Heureusement, mes enfants parlent le lingala et le français ».

5. Utilisez-vous le français plus pour communiquer avec d'autres Congolais ou avec la société grecque ? pourquoi ? « Entre les amis congolais, on parle le lingala, avec les grecs, ils ne nous comprennent pas quand on parle en français ».

6. Ressentez-vous des différences dans la façon d'apprendre le français au Congo et en Grèce ? pouvez-vous donner des exemples ? « Ici, on apprend seulement le grec et pas le français. Je connais le français. Je suis allée seulement dans une école à Kypseli, chez les Orthodoxes, dans une église, il faisait les cours en grec. Les Orthodoxes font des cours en grec. Malgré le fait que je suis protestante,

les Orthodoxes acceptent les gens. Un évêque nous a invités et j'ai accepté. J'ai l'intelligence d'apprendre. Pour moi, la langue grecque est très difficile, mais ça va. Une fois je suis allée à l'hôpital, j'étais très malade, une femme grecque m'a aidée. Elle m'a donné l'adresse d'une assistante sociale dans une organisation. Je ne savais quoi faire. Tout était compliqué. J'ai appris les médicament ».

7. Quelles difficultés rencontrez-vous pour maintenir votre langue maternelle tout en apprenant le français et/ou le grec ? « Je n'oublierai jamais ma langue maternelle. Je travaille dans un hôtel comme une femme de chambre. J'essaie à apprendre à mes collègues à parler en français. La propriétaire de l'hôtel parle seulement l'anglais. Mes collègues veulent apprendre le français mais c'est vraiment compliqué. Je suis très satisfaite avec mes collègues. On s'entend bien. On se communique bien avec eux ».

Partie 4 : Parcours éducatif et perspectives

1. Avez-vous suivi des cours de français en Grèce ? si oui, comment se déroulaient-ils ? « Non ».

2. Selon vous, quelles stratégies ou méthodes pédagogiques pourraient améliorer l'apprentissage du français chez-vous ou chez vos enfants ? « Pour moi, le français c'est un acquis, il faut toujours tenir la langue, on n'oublie jamais la langue. On parle depuis longtemps la langue française. C'est une habitude. Mon mari parle l'anglais mais il ne peut pas communiquer en grec. C'est difficile pour lui le grec, comme le chinois.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.