

Les représentations que les apprenants Kenyans de Français langue étrangère se font de la France, des Français et de la langue française

Brian Nasiari¹

Joyce Kasili²

Kazadi Muteba³

¹bnasiari@gmail.com (0725073892)

²jkasili@mmust.ac.ke

³kazadi.fr@mmust.ac.ke

^{1,2,3}Masinde Muliro university of Science and Technology, Kenya

<https://doi.org/10.51867/ajernet.6.4.18>

ABSTRACT

This article focuses on the social and sociolinguistic representations that Kenyan students learning French as a foreign language develop about France, the French people and the French language in the year 2023. These images lie under the social linguistic and language pedagogy. Kenya is one of the English-speaking nations with its language policy grounded on the English-Kiswahili bilingualism, where a variety of foreign languages are taught, including French as an optional subject. Nevertheless, the language is one of the most commonly dropped subjects in secondary school. It thus seems obligatory to challenge the subjective and symbolic aspects of this attrition especially the social and emotional images that Kenyan learners have developed concerning France, the French people and the French language. The primary aim of the study was to learn the affective and representational variables that shape the attitude of learners towards the French language. Based on the theory of affectivity, the research aimed at investigating the representational practices of Kenyan students in Kakamega County, on France, the French people, and the French language. It had the following objectives: to capture the representations of the Kenyan learners towards France; to determine the images that they develop about the French people; and to see the perceptions of the Kenyan learners in regard to the French language. The research adopted the mixed method, with the use of both qualitative and quantitative analysis. The population was comprised of 291 students in 24 schools which teach French as a subject from form one to four in Kakamega County. A sample size of 81 form four students was used to gather data because this group was deemed the most appropriate to give their learning experiences in the field of foreign language learning (FLE). This analysis has revealed that Kenyan FLE students have devaluing representations and positive representations are primarily produced in learning contexts where students feel appreciated, heard and engaged. Pedagogical practices that empower the emotional aspect of the learners could thus be adopted by teachers of FLE as evidenced by this study.

Keywords: Affectivity, French as a Foreign Language, Perceptions, Representations

RESUME

Cet article se focalise sur les représentations sociales et sociolinguistiques que se construisent les élèves kenyans du FLE à l'égard de la France, des Français et de la langue française en 2023. Celles-ci s'insèrent dans le domaine de sociolinguistique et didactiques des langues. Le Kenya, pays anglophone dont la politique linguistique repose sur le bilinguisme anglais-kiswahili, offre un enseignement de plusieurs langues étrangères, parmi lesquelles figurent le français, une matière facultative. Cependant, cette langue demeure l'une des disciplines la moins choisie et la plus abandonnée au fil du parcours secondaire. Il apparaît nécessaire d'interroger les dimensions subjectives et symboliques de cette déperdition, notamment les représentations sociales et affectives que les apprenants kenyans se construisent à propos de la France, des Français et de la langue française. L'objectif principal de cette étude a consisté à comprendre les facteurs affectifs et représentationnels qui influencent les attitudes des apprenants vis-à-vis de la langue française. Ancrée sur la théorie de l'affectivité (Tomkins 1962), cette étude s'est tâchée d'examiner les pratiques représentationnelles des élèves kenyans dans le comté de Kakamega, au Kenya, à propos de la France, des Français et de la langue française. Elle a poursuivi les objectifs ci-après : saisir les représentations des apprenants kenyans de la France ; établir les images que ceux-ci se font des Français et de déceler les perceptions des apprenants kenyans vis-à-vis de la langue française. L'étude a opté pour l'approche mixte articulant les approches qualitatives et quantitatives. La population a été constituée de 291 élèves dans 24 écoles qui proposent le français comme matière dès la première à la quatrième année d'études dans le comté de Kakamega. Les données ont été récoltées auprès de 81 élèves de la quatrième année, ce niveau étant le plus propice à partager sur leur expérience lors de l'apprentissage du FLE. L'étude a établi que les apprenants kenyans du FLE ont des représentations dévalorisantes et que les représentations positives émergent principalement dans des environnements d'apprentissage où les élèves se sentent valorisés, écoutés et impliqués. Les enseignants de FLE pourraient adopter des pratiques pédagogiques qui engagent affectivement les apprenants comme l'a montré cette étude.

Mots Clés : Affectivité, Français Langue Etrangère, Perceptions, Représentations

I. INTRODUCTION

Dans cet article, les auteurs étudient les représentations sociales et sociolinguistiques que construisent les élèves kenyans à l'égard de la France, des Français ainsi que de la langue française. Celles-ci occupent une place singulière dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Le français occupe une position particulière parmi les langues du monde en raison de son passé de puissance coloniale, de son influence culturelle et de son rôle au sein des organisations internationales telles que l'organisation des Etats Unis, l'union européenne et l'union africaine (Maurer et al., 2025).

En Afrique subsaharienne, par exemple au Rwanda, en Ouganda ou au Nigeria, le français est proposé comme matière facultative dans l'enseignement secondaire. Cependant, les études montrent que cette discipline demeure l'une des moins populaires et qu'elle est très souvent abandonnée par les apprenants (Mutemi, et al., 2023). Les causes évoquées incluent le manque de ressources pédagogiques, une approche d'enseignement centrée sur la grammaire, ainsi que l'existence de facteurs affectifs et symboliques qui influencent les représentations des élèves. Les politiques linguistiques en Afrique subsaharienne et les représentations sociales et culturelles des langues européennes chez les jeunes urbains révèlent que ces langues, bien qu'elles soient valorisées pour leurs fonctions académiques et économiques, souffrent fréquemment d'un manque de légitimité culturelle, ce qui réduit leur attractivité auprès des jeunes générations (Bamgbose, 2000).

Ces observations confirment l'idée que les représentations des apprenants oscillent entre l'espoir et la déception. Ainsi, le français est perçu à la fois comme un instrument de promotion sociale et comme une langue étrangère éloignée des expériences locales. Cette ambivalence introduit une forme d'insécurité identitaire qui affecte à la fois les processus d'apprentissage et les dynamiques de motivation. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude. Elle examine les représentations sociales et sociolinguistiques que les apprenants kenyans de français langue étrangère se construisent à propos de la France, des Français et de la langue française. Ancrée dans la théorie de l'affectivité de Tomkins (1962), elle cherche à comprendre comment les dimensions affectives et symboliques peuvent contribuer à expliquer l'abandon ou, au contraire, l'adhésion à l'étude du français chez les élèves du secondaire au Kenya. L'objectif est d'éclairer, au sens figuré, les facteurs de représentation et d'affectivité susceptibles de réorienter la dynamique d'apprentissage du français dans le contexte éducatif kenyan.

Cette recherche adopte un plan descriptif et a eu recours à une approche mixte intégrant à la fois des démarches qualitatives et quantitatives. La population cible se compose de 291 élèves inscrits dans 24 établissements secondaires du comté de Kakamega où le français est enseigné. Un échantillon de 81 élèves de quatrième année a été retenu, car ils disposent d'une expérience suffisante pour partager leurs représentations. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire, puis analysées selon deux approches : qualitative et quantitative.

1.1 Énoncé du Problème

Dans le système éducatif kényan, le français langue étrangère (FLE), bien qu'officiellement reconnu comme matière optionnelle, est la matière la moins choisie et la plus abandonnée par les apprenants. Cette tendance reflète une instabilité structurelle dans l'adhésion des élèves à l'apprentissage du FLE. Ce phénomène ne peut être expliqué uniquement par des facteurs institutionnels ou pédagogiques. Il apparaît nécessaire d'interroger les dimensions subjectives et symboliques de cette déperdition, notamment les représentations sociales et affectives que les apprenants kényans se construisent à propos de la France, des Français et de la langue française. Il serait intéressant de comprendre comment les représentations sociales et sociolinguistiques façonnent l'engagement ou le désengagement des élèves kényans vis-à-vis du FLE. En analysant ces représentations, cette étude vise à révéler les facteurs affectifs susceptibles de nourrir, ou de réorienter les dynamiques d'apprentissage du français dans les écoles secondaires du Kenya.

1.2 Objectifs de Recherche

Comprendre les facteurs affectifs et représentationnels qui influencent les attitudes des apprenants envers la langue française.

II. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1 Revue Théorique

Cet article, consacré à l'analyse du rôle des représentations dans l'apprentissage, s'appuie sur la théorie de l'affectivité développée par le psychologue américain Tomkins dans années 1960. Cette théorie, présentée dans son œuvre majeure *Affect Imagery Consciousness* (1962–1992), propose une nouvelle compréhension des émotions en tant que moteurs fondamentaux de la conscience, du comportement et de la cognition humaine. Tomkins (1962) rejette la dichotomie rigide entre émotion et raison pour mettre en lumière le rôle central des affects dans la motivation, la

pensée et l'apprentissage. Dans cette optique, la théorie de l'affectivité offre un cadre heuristique puissant pour repenser les dynamiques éducatives, notamment celles qui concernent la motivation, les attitudes, et les représentations sociales des apprenants dans un contexte scolaire.

2.2 Revue Empirique

2.2.1 Orientation et Motivations A L'apprentissage Du Français Dans L'aire Africaine

De nombreuses études attestent du fait que des considérations pragmatiques influencent fréquemment la décision des communautés africaines d'apprendre le français.

L'objectif de l'étude d'Uwimana, Kubwimana et Yanzigiye (2024), portant sur les attitudes linguistiques des élèves du secondaire et des étudiants universitaires au Rwanda, était d'examiner la perception du multilinguisme et de l'apprentissage du français. L'étude a révélé une attitude globalement positive à l'égard du multilinguisme mais les résultats ont mis en évidence que des obstacles matériels tels que le manque de ressources pédagogiques, l'insuffisance de la formation des enseignants et la faible utilisation du français dans la vie quotidienne freinent le désir d'apprendre cette langue. Ces résultats indiquent que les représentations des apprenants oscillent entre l'optimisme et la désillusion, selon les conditions institutionnelles et matérielles de l'apprentissage.

D'un point de vue plus large, Bamgbose (2000) s'est intéressé aux politiques linguistiques en Afrique subsaharienne et a tenté de comprendre les représentations sociales et culturelles des langues européennes chez les jeunes urbains. Son analyse a révélé que ces langues, bien qu'elles soient valorisées pour leurs fonctions académiques et économiques, souffrent fréquemment d'un manque de légitimité culturelle, ce qui réduit leur attractivité auprès des jeunes générations. Ces observations confirment l'idée que les représentations des apprenants oscillent entre l'espoir et la déception. Ainsi, le français est perçu à la fois comme un instrument de promotion sociale et comme une langue étrangère éloignée des expériences locales. Cette ambivalence introduit une forme d'insécurité identitaire qui affecte à la fois les processus d'apprentissage et les dynamiques de motivation.

Lumbu et Zannier-Wahengo (2017), dans une recherche menée à l'Université de Namibie, ont cherché à identifier les différentes formes de motivation (instrumentales et intégratives) chez les étudiants universitaires namibiens apprenant le français. L'étude a révélé que les étudiants ont à la fois des motivations instrumentales et intégratives dans l'apprentissage de la langue française mais les motivations instrumentales semblent plus concrètes. En contexte kenyan, Omusonga (2003) s'est penché sur l'impact de la langue maternelle sur la motivation et la rétention en français, à travers une enquête auprès des élèves du secondaire dans le district de Bungoma. Sur un plan plus global, Gardelle et Jacob (2020) ont étudié le rôle des écoles dans la construction des identités nationales en Afrique francophone, en se focalisant sur les systèmes scolaires et les acteurs éducatifs.

2.2.2 Incertitude Linguistique et Performance Scolaire

L'insécurité linguistique constitue l'un des facteurs relevés par Mutemi, Mulenda et Kalangi (2023) dans le *European Journal of Linguistics*, 2(3), pp. 37-52), à travers une étude consacrée aux représentations linguistiques des étudiants universitaires en Afrique de l'Est. L'objectif de cette étude était d'analyser le lien entre les perceptions identitaires et l'apprentissage du français. Les auteurs ont constaté que ce phénomène est souvent associé au sentiment d'« impermanence linguistique » ressenti par les apprenants, en raison du décalage entre les acquis scolaires et les attentes sociales. Ce constat renforce l'idée que le français, en tant que langue de prestige, demeure fréquemment déconnecté du quotidien des étudiants.

De même, Gardner (2010), à travers ses travaux sur l'*Attitude/Motivation Test Battery* appliqués à des apprenants de langues étrangères au niveau universitaire, cherchait à examiner l'impact de l'anxiété linguistique sur l'acquisition. L'étude a révélé que l'anxiété réduit de manière significative l'efficacité du processus d'apprentissage des langues, confirmant ainsi que les dimensions affectives jouent un rôle central dans la réussite linguistique.

Ces constats trouvent un écho dans les recherches de Cumbe et Muchanga (2001), qui, à travers une étude menée au Mozambique auprès d'élèves du secondaire, se sont intéressés aux pratiques pédagogiques et à leur impact sur l'insécurité linguistique. Leur objectif était d'analyser comment le manque de contextualisation des contenus et l'accent excessif mis sur la norme académique accentuent la crainte des apprenants de commettre des erreurs, compromettant ainsi leur participation active en classe.

De son côté, Boyer (1990), dans une enquête réalisée en France auprès d'étudiants de français langue étrangère, visait à comprendre le lien entre les normes institutionnelles et le vécu des apprenants. Ses résultats ont montré que la rigidité des attentes scolaires et une évaluation trop centrée sur la correction grammaticale nourrissaient des sentiments d'insécurité linguistique persistants. Ces travaux soulignent que l'insécurité linguistique n'est pas un phénomène récent ni limité au contexte africain, mais qu'il s'inscrit dans une problématique plus large, touchant au rapport au savoir linguistique et aux pratiques pédagogiques.

Mutugi (2024), à travers une recherche doctorale à Maseno University, a cherché à mesurer l'influence de l'insécurité linguistique sur la communication orale en français chez les lycéens de Kisumu. Sur un registre plus large,

Singy (2004), dans un volume consacré aux identités de genre et de classe, a examiné comment celles-ci se croisent avec les vulnérabilités linguistiques chez des apprenants francophones de divers contextes européens.

2.2.3 Facteurs et Modalités de Choix de l'étude du Français

Bianco (2010) a mené une recherche comparative sur le choix linguistique en contexte urbain africain, mettant en lumière le prestige du français et sa concurrence avec l'anglais auprès d'apprenants africains urbains. En Europe, Lafontaine (2001) a exploré les dispositifs d'évaluation externe et leur impact sur la motivation des élèves du secondaire en Belgique francophone. Ces manuels, dispositifs de soutien et stratégies didactiques jouent un rôle central dans la consolidation ou l'affaiblissement de la motivation.

Ces résultats indiquent que la décision d'étudier le français n'est que rarement motivée par une seule raison. Elle résulte d'un entrelacement de motivations personnelles et de conditions institutionnelles, ce qui implique que les politiques linguistiques doivent agir simultanément sur ces deux dimensions afin de garantir une appropriation durable et efficace de la langue.

2.2.4 Contenu Didactique et Décolonisation du Programme Scolaire

Noutchie (2025), dans un article sur la réforme curriculaire et les savoirs autochtones, a insisté sur la nécessité de décoloniser l'éducation africaine, en s'appuyant sur les décideurs éducatifs africains. Dans la même optique, Ngugi wa Thiong'o (1986), pionnier dans le domaine de la critique littéraire et éducative en Afrique, a plaidé pour la décolonisation des curricula scolaires, en mettant en avant la nécessité de redonner une place centrale aux réalités africaines dans l'éducation. Ses travaux, qui s'adressent à la fois aux enseignants et aux décideurs politiques, visaient à démontrer que les contenus scolaires doivent refléter les identités culturelles locales pour renforcer leur légitimité et leur efficacité.

2.2.5 Le Français dans le Monde et ses Implications Pour le Kenya

Calvet (1996), dans une analyse comparative des langues de communication internationale, avait pour objectif de mesurer le poids du français par rapport à d'autres langues mondiales. Ses résultats rappellent que le français figure parmi les cinq langues les plus influentes dans les relations diplomatiques, culturelles et économiques.

Maurer et al. (2025), à travers une étude sur l'influence linguistique en Afrique subsaharienne menée auprès de jeunes apprenants et d'acteurs institutionnels, ont confirmé cette tendance en soulignant la valeur stratégique du français dans les échanges régionaux et internationaux.

Dans le cas kenyan, l'intégration du français dans le système éducatif contribuerait à renforcer la compétitivité des jeunes générations sur le marché mondial. Le français n'apparaît donc plus comme une langue périphérique, mais comme une compétence stratégique, surtout dans un contexte où la mondialisation et les politiques éducatives nationales encouragent le multilinguisme.

III. MÉTHODOLOGIE

3.1 Contexte et Objectifs de l'Étude

Cette étude s'inscrit dans une démarche descriptive et analytique, centrée sur l'exploration des représentations sociales et sociolinguistiques que se construisent les élèves kenyans apprenant le français langue étrangère (FLE) à propos de la France, des Français et de la langue française en 2023. Le contexte kenyan se caractérise par une politique linguistique officielle fondée sur le bilinguisme anglais-kiswahili, dans laquelle le français figure parmi les langues étrangères enseignées à titre optionnel au secondaire. Cependant, le taux d'abandon du français reste préoccupant, ce qui justifie l'intérêt de s'interroger sur les dimensions subjectives, affectives et symboliques qui influencent la persévérance ou l'attrition linguistique. L'étude vise ainsi à saisir les représentations des apprenants kenyans envers la France, à déterminer les images qu'ils développent à l'égard des Français, et à analyser leurs perceptions de la langue française, en s'appuyant sur la théorie de l'affectivité.

3.2 Devis de Recherche

La recherche a adopté un design mixte, combinant des approches quantitative et qualitative afin de mieux cerner la complexité des représentations étudiées. Ce devis transversal (étude de type « cross-sectional ») permet de recueillir, à un moment donné, les opinions, perceptions et expériences d'un groupe d'apprenants à la fin de leur parcours secondaire. La partie quantitative repose sur l'analyse statistique de données issues de questions fermées du questionnaire, tandis que la dimension qualitative s'appuie sur l'analyse des réponses ouvertes et des commentaires libres, afin d'enrichir la compréhension des phénomènes observés. Ce design offre ainsi une triangulation méthodologique qui garantit la complémentarité des analyses et la validité des résultats.

3.3 Population et Échantillonnage

La population cible de l'enquête était composée de 291 élèves issus de 24 établissements secondaires de Kakamega County, où le français est enseigné de la première à la quatrième année du secondaire. Un échantillon raisonné de 81 élèves de « form four » a été retenu pour la collecte de données, ce groupe étant jugé le plus à même de restituer des expériences d'apprentissage abouties et des représentations construites tout au long du cursus. Cette sélection assure la pertinence et la profondeur des données recueillies, les élèves de dernière année ayant un recul suffisant sur leur parcours en FLE.

3.4 Outils et Procédure DDe Collecte Des Données

Pour la collecte des données, un questionnaire structuré a été élaboré, combinant des questions fermées (permettant le traitement statistique des fréquences et pourcentages) et des questions ouvertes (offrant la possibilité d'exprimer les opinions, expériences et ressentis personnels). Les questionnaires ont été administrés en présentiel auprès des élèves, avec l'appui et la supervision des enseignants de FLE dans chaque établissement, afin de garantir la fiabilité du processus et le respect du cadre scolaire.

3.5 Analyse des Données

Les réponses aux questions fermées ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive (fréquences, pourcentages) afin d'identifier les tendances majeures dans les canaux d'exposition, les perceptions et les motivations ou freins à l'apprentissage. Les résultats quantitatifs ont été complétés par une analyse qualitative thématique des réponses ouvertes, permettant de dégager des thèmes récurrents et d'illustrer les résultats par des verbatims significatifs. La triangulation de ces deux approches a permis de mieux appréhender la complexité des représentations des élèves et leur impact sur l'engagement et la motivation en FLE.

3.5 Considérations Éthiques

Le consentement éclairé des élèves a été recueilli avant la passation des questionnaires, et toutes les informations personnelles ont été traitées de manière strictement confidentielle. L'anonymat a été préservé tout au long du processus afin de garantir la sincérité des réponses et le respect de la vie privée des participants. La démarche éthique adoptée a instauré un climat de confiance, favorisant ainsi la fiabilité et la qualité des données obtenues.

IV. RESULTATS ET DISCUSSION

4.1 Représentations sur la France

Le premier objectif a consisté à saisir les représentations que les apprenants kenyans de FLE se font de la France. A la question selon laquelle par quel canal les sujets connaissaient la France, ils ont indiqué les canaux repris dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1

Canaux par lesquels l'on a connu la France

N°	Canal	F	%
1.	Famille	10	12,35%
2.	Ecole	45	55,56%
3	Collègue/ami(e)	08	9,88%
4	Médias	05	6,17%
5	Radio/télévision	13	16,04%
6	Autres (à préciser)	00	00%
	Totaux	81	100

De ce tableau 1, 45 élèves ont appris de la France à l'école, 13 élèves ont appris de la France à travers la radio et la télévision et 10 élèves de la famille. 8 élèves ont appris de la France auprès des amis alors que 5 élèves l'ont connu à travers les médias. L'examen du tableau révèle que la majorité des apprenants kenyans (55,56 %) connaissent la France à travers l'école, suivie par la télévision et la radio (16,04 %), la famille (12,35 %), les collègues 9,88% et les médias 6,17%. Ce constat confirme le rôle central du cadre scolaire dans la formation des représentations culturelles et linguistiques. De même, Lafontaine (2001) souligne que les dispositifs d'évaluation externe participent à renforcer ce rôle structurant de l'école dans la diffusion du français. Cependant, la place secondaire occupée par la famille et les médias suggère que l'ouverture culturelle pourrait être élargie grâce à des politiques éducatives intégrant davantage de médiations extrascolaires. Dans cette perspective, Maurer et al. (2025) et Gardelle & Jacob (2020) insistent sur la

nécessité de préparer les jeunes générations africaines à la mondialisation et à l'intégration régionale, en diversifiant les canaux d'exposition au-delà du seul cadre scolaire.

Ces résultats indiquent que c'est à l'école où les élèves se renseignent de la France. Ceci veut dire que l'environnement de l'école contribue beaucoup à ce que les élèves se font de ce qu'ils apprennent en classe et en dehors de celle-ci. Connaître la France signifierait que le pays intéresse certains élèves pour des raisons particulières qui peuvent les inciter à se passionner à tout ce qui est en lien avec le pays. A noter également que pour certains autres élèves, l'école n'a pas eu d'effet sur ce qu'ils savaient de la France. Ceci indique que c'est l'intérêt qui pousse les apprenants à vouloir apprendre ou connaître la France.

A la question : « Que savez-vous de la France en tant que pays ? », les enquêtés ont répondu de la façon ci-après :

Tableau 2

Ce que l'on connaît de la France

N°	Réponses	F	%
A	Pays d'Europe	08	9,88%
B	Pays des Blancs	21	25,93%
C	Pays très éloigné de L'Afrique et du Kenya	09	11,11%
D	Pays francophone	03	3,70%
E	Ancienne puissance colonisatrice	08	9,88%
F	Pays développé	25	30,86%
G	Grande puissance au niveau du monde	07	8,64%
I	Autres (à préciser)	00	00
	Totaux	81	100

La lecture du tableau 2 révèle que pour 8 élèves, la France est un pays d'Europe, et pour 21 élèves, c'est un pays des Blancs ; 9 élèves pensent que la France est un pays très éloigné de l'Afrique et du Kenya, 3 élèves disent celle-ci est un pays francophone et 8 élèves pensent que la France est une ancienne puissance colonisatrice. D'après 25 élèves, c'est un pays développé et 7 élèves la trouvent une grande puissance au niveau du monde.

Ce tableau met en évidence que 30,86 % des élèves considèrent la France comme un pays développé et 25,93 % comme un « pays des Blancs ». Cette perception double, à la fois valorisante et stéréotypée, reflète les observations de Uwimana, Kubwimana et Yanzigiye (2024) sur l'ambivalence entre admiration pour la modernité et réduction raciale de l'altérité. Le fait que 9,88 % associent la France à son passé colonial rejoint l'analyse de Bamgbose (2000), qui montrent que la mémoire coloniale et le déficit de légitimité culturelle pèsent sur les représentations africaines du français. Singy (2004) a insisté sur l'importance des identités sociales (classe, genre) dans l'intériorisation des représentations linguistiques. Enfin, Omusonga (2003) rappelle que les politiques linguistiques nationales et l'usage de la langue maternelle dans l'enseignement influencent la coexistence d'attrance et de distance affective vis-à-vis du français.

Ceci signifie que les élèves qui trouvent la France comme un pays développé la valorisent et peuvent donc se faire des représentations positives alors que ceux qui la voient comme une grande puissance et un pays francophone pourraient penser que la France leur est éloignée et ils ne trouveraient donc pas la motivation de s'y intéresser.

4.1.1 Représentations sur les Français

Le deuxième objectif cherchait à établir les représentations que les apprenants kenyans de FLE se construisent des Français. A la question « avez-vous déjà rencontré un Français ou une Française ? », les sujets ont répondu comme suit :

Tableau 3

Rencontre des Français

Réponses	F	%
Oui	05	6,17
Non	76	93,83
Indécis	00	00
Totaux	81	100

Source : Terrain d'étude

Il ressort du tableau 3 que 76 sujets soit 93,83% ont répondu par « non » et 5 sujets soit 6,17% ont répondu affirmativement. 93,83 % des apprenants n'ont jamais eu d'interactions directes avec des locuteurs natifs du français. La plupart des apprenants (93,83 %) n'a jamais été en contact direct avec des Français, ce qui confirme que l'exposition réelle est limitée. (Cumbe & Muchanga (2001) montrent, dans des contextes africains, que l'absence

d'expériences authentiques (échanges, intervenants natifs, mobilités) empêche le développement de compétences interculturelles et renforce des images stéréotypées. De son côté, Lumbu and Zannier-Wahengo (2017) confirment, dans un contexte namibien, que l'absence de contacts réels avec la culture francophone réduit la motivation intégrative, au profit d'une motivation essentiellement instrumentale.

76 élèves ont dévoilé qu'ils n'ont jamais eu contact avec les français, un fait qui pourrait les inciter à vouloir les rencontrer ou non selon leur curiosité. Ceci signifierait que les élèves n'ont pas eu l'occasion d'interagir avec les français. Cependant, les interactions des élèves avec les natifs de la langue française seraient un facteur motivateur dans l'apprentissage de la langue. 5 sujets enquêtés, qui avaient rencontré les français, ont répondu à la façon suivante :

-Pr.02 je l'ai rencontré à l'église catholique de Mombasa.

-Pr.0.3 au restaurant à Kisumu.

-Pr.0.5 au supermarché naivas à Nairobi.

-Pr.09 au stade Kasarani pendant un match de football.

-Pr.11 à la frontière de Sirare/Isibania.

Ces réponses indiquent que les élèves ont rencontré les français d'une façon non ordonnée, et par hasard, n'importe où. De telles rencontres n'auraient pas d'effet sur l'apprentissage et généralement sur ce que les élèves penseraient aux locuteurs de la langue. Il ressort donc de cette étude que les apprenants de FLE n'avaient jamais eu contact avec les natifs de la langue qu'ils apprenaient. Ceci est un facteur qui pourrait entraver l'apprentissage, puisque les élèves n'ont pas de modèle, sauf le professeur, qui est, lui aussi, un non-natif. Les apprenants peuvent se distancier du contenu de ce cours vu qu'ils l'apprennent dans le vide. Le contraire serait un facteur motivateur ; ils apprenaient avec curiosité de vouloir parler comme les natifs, un jour !

Demandés s'ils avaient entendu parler d'un Français ou des Français, les sujets enquêtés ont répondu à la façon suivante : La question cherchant à établir si les sujets avaient entendu parler d'un Français ou des Français, les sujets enquêtés ont répondu à la façon suivante :

Tableau 4

Si l'on a entendu parler d'un Français/des Français

Réponses	F	%
Oui	25	30,86
Non	56	69,14
Totaux	81	100

Il ressort du tableau 4 que plus d'une moitié des sujets interrogés, soit 69,14%, n'avaient jamais entendu parler d'un Français/des Français tandis que 30,86% des sujets l'ont entendu. Boyer (1990) souligne que l'absence de référents réels est corrélée à une plus grande anxiété en classe et à une moindre participation. Ce déficit de références culturelles illustre l'absence d'exposition soulignée par Uwimana et al. (2024), qui insistent sur l'importance des médiations culturelles (enseignants natifs, médias francophones, littérature africaine francophone). Maurer et al. (2025) rappellent que les médias internationaux pourraient jouer ce rôle si les conditions d'accès étaient renforcées. Cumbe & Muchanga (2001) soulignent que, sans figures de référence, les apprenants tendent à renforcer des stéréotypes. Mutemi, Mulenda & Kalangi (2023) et Mutugi (2024) confirment que cette absence de repères contribue à l'« insécurité linguistique » et à l'anxiété scolaire, ce qui affecte la participation orale. Gardner (2010) et Singy (2004) rappellent que ces fragilités sont fortement influencées par les dimensions identitaires et affectives liées à l'apprentissage des langues.

Ces résultats révèlent que les apprenants kenyans ne sont exposés aux locuteurs natifs de la langue. Le manque d'interaction avec les Français peut restreindre la formation de représentations positives des locuteurs francophones. Les sujets qui ont entendu parler d'un Français l'ont probablement fait à travers les médias ce qui signifierait une information insuffisante pour établir un véritable contact culturel et linguistique avec les Français.

4.1.2 Perceptions liées à l'apprentissage du français

Le troisième objectif était de déceler les perceptions que les apprenants Kenyans de FLE se construisent de la langue française. Demandés de donner les raisons pour lesquelles ils apprennent le français, les sujets ont répondu de la façon suivante :

Tableau 5*Raisons avancées pour l'apprentissage du français*

Réponses	F	%
Vous l'aimez	18	22,22
Imposé par l'école	13	16,05
Imposé par des parents	22	27,16
Influencé par des camarades/amis	28	34,57
Autres (à préciser)	00	00
Totaux	81	100

En lisant le tableau 5, l'on remarque que 28 sujets soit 34,57% apprenaient le français à cause de l'influence des camarades, 22 sujets soit 27,16% le faisaient car c'était imposé par des parents, 18 sujets soit 22,22%, l'apprenaient à cause de l'amour de la langue et 13 sujets soit 16,05% à cause de l'imposition scolaire. En cohérence avec les propositions de Ngugi wa Thiong'o (1986) pour une décolonisation et contextualisation des curricula, l'intégration de contenus africains et locaux dans l'enseignement du français pourrait renforcer la motivation personnelle, en rendant l'apprentissage plus pertinent et connecté aux réalités vécues des apprenants. Pour les 28 sujets soit (34,57 %), imposition parentale, 22 sujets soit (27,16 %) , imposition scolaire et 13 sujets soit (16,05% choix linguistiques, affirment ce que Lafontaine (2001) associe aux pratiques d'évaluation. Enfin, dans une perspective décoloniale), Ngugi wa Thiong'o (1986) et Noutchie (2025) plaident pour l'intégration de contenus locaux et africains dans l'enseignement, afin de transformer ces motivations extrinsèques en motivations authentiques plus durables.

Cela démontre que l'apprentissage du français est davantage perçu comme un besoin scolaire que comme une décision personnelle. Cependant, le fait que peu d'apprenants appréciaient cette langue par un goût personnel constitue un encouragement à développer des stratégies pédagogiques fondées sur la valorisation de la langue française. A la question par laquelle l'on demandait aux sujets de dire comment ils trouvaient les leçons de français, ils ont répondu à la façon ci-après :

Tableau 6*Ce qu'est le français pour les apprenants*

Réponses	F	%
Très difficile à apprendre	29	35,80
Difficile à apprendre	27	33,33
Facile à apprendre	21	25,93
Indécis(e)	04	4,94
Totaux	81	100

En lisant le tableau 6, l'on constate que 29 sujets soit 35,80%, pensent que le français est une langue très difficile à apprendre et 27 sujets soit 33,33%, la trouvent une langue difficile à apprendre. Pour 21 sujets, soit 25,93%, c'est une langue facile à apprendre et 4 sujets soit 4,94% étaient indécis. Les résultats révèlent que 69,13 % des apprenants trouvent le français difficile ou très difficile, contre 25,93 % qui le jugent facile. Ce constat rejoint les analyses de Uwimana et al. (2024), qui attribuent cette perception à la distance linguistique entre le français, le swahili et l'anglais, ainsi qu'au manque d'occasions d'usage authentique. Mutemi, Mulenda & Kalangi (2023) parlent d'un sentiment d'« impermanence linguistique », tandis que Mutugi (2024) montre que cette perception freine la prise de parole orale chez les lycéens kenyans. Gardner (2010) et Boyer (1990) associent cette difficulté à l'anxiété linguistique, aggravée par des pratiques évaluatives centrées sur la correction grammaticale (Cumbe & Muchanga, 2001). Pourtant, un quart des apprenants perçoivent le français comme accessible, ce qui confirme que l'autonomie et la perception de progression peuvent atténuer la difficulté ressentie. Dans ce sens, Noutchie (2025) insistent sur l'importance de pédagogies contextualisées et décolonisées qui permettent de transformer l'image du français d'une langue difficile vers une langue plus valorisante et pertinente pour les apprenants africains.

Cela pourrait résulter des différences linguistiques entre leurs langues maternelles, le swahili et l'anglais, d'un manque de contacts directs avec les locuteurs natifs ou encore des méthodes d'enseignement utilisées. Cependant, un quart des élèves kenyans trouvent la langue facile, ce qui signifierait qu'il existe un potentiel pour améliorer la perception du français en mettant en œuvre des approches pédagogiques adaptées et motivantes. Les indécis représentent un groupe neutre qui pourrait avoir une impression positive si l'expérience d'apprentissage est rendue plus agréable.

V. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

5.1 Conclusion

Il ressort que la perception du français par les élèves kenyans est limitée et marquée par un ensemble de difficultés. La plupart des élèves n'a jamais eu contact direct avec un locuteur natif, ce qui réduit les possibilités de faire une représentation valorisante de la langue et de sa culture. De plus, la motivation à l'apprentissage est principalement extrinsèque, liée à l'influence des camarades et les parents, pendant que l'amour de la langue française, en tant que manifestation d'une motivation intrinsèque, reste marginal. Cette situation est aggravée par le fait que le français est perçu comme une langue difficile par beaucoup d'élèves. Bien que peu d'apprenants le considère facile, ce qui constitue un indicateur encourageant, ces résultats montrent que la langue française est perçue comme une exigence scolaire ou sociale que comme un choix personnel, mais laissent l'espoir qu'avec certaines adaptations des méthodes pédagogiques, les représentations pourraient être positives à l'avenir si les enseignants intègrent des activités motivantes aux apprenants.

5.2 Recommandations

Les enseignants de FLE pourraient adopter des pratiques pédagogiques qui engagent affectivement les apprenants. Comme l'a montré cette étude, les représentations positives émergent principalement dans des environnements d'apprentissage où les élèves se sentent valorisés, écoutés et impliqués. Il est donc recommandé d'intégrer des approches actives et participatives dans les pratiques quotidiennes : jeux de rôles, simulations de communication réelle, débats interculturels, etc.

Afin de créer une image plus positive de la langue française et de sa culture, il est recommandé que le Ministère d'éducation intègre les visites et échanges linguistiques dans le programme pour renforcer l'exposition au français authentique à travers les interactions et la participation de locuteurs natifs dans l'enseignement du français.

Les enseignants de FLE pourraient également être formés à la gestion des représentations. Cette compétence, encore peu développée dans les programmes de formation initiale, consiste à identifier les représentations négatives que les apprenants peuvent avoir sur la langue française, la France ou le FLE, et à élaborer des stratégies pédagogiques pour les déconstruire progressivement.

Pour mieux stimuler la motivation intrinsèque et réduire la dépendance à la motivation extrinsèque, les enseignants devraient intégrer dans leurs pratiques pédagogiques des activités motivantes qui valorisent le plaisir d'apprendre, telles que des jeux de rôle, la musique, le théâtre ou encore les débats. Il serait également nécessaire de s'engager dans la formation professionnelle continue afin que les enseignants de FLE aient accès à de nouveaux supports pédagogiques et à de nouvelles méthodes didactiques, ce qui rendraient l'étude de la langue plus intéressante pour leurs élèves.

REFERENCES

- Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa* (Vol. 12). LIT Verlag Münster.
- Bianco, J. L., Hornberger, N. H., & McKay, S. L. (2010). Language policy and planning. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 143–160). Multilingual Matters.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques: Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue Française*, 85, 102–112.
- Calvet, L.-J. (1996). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Plon.
- Cumbe, C., & Muchanga, A. (2001). Contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain. *Cahiers d'études africaines*, 163–164, 145–164.
- Gardelle, L., & Jacob, C. (2020). *Schools and national identities in French-speaking Africa*. Routledge.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1904187>
- Lafontaine, D. (2001). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale* (7–8).
- Lumbu, S. D., & Zannier-Wahengo, A. (2017). Investigating students' motivations to learn French foreign language at the University of Namibia. Plon.
- Maurer, B., Alison, P., Richard, I., Justine, S., Daniel Aguirre, L., Alidou, H., ... & Person, K. (2025). *Les langues comptent: Orientations mondiales sur l'éducation multilingue*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/UTXF6991>
- Mutemi, J., Mulenda, F., & Kalangi, C. (2023). Manifestations de l'insécurité linguistique chez les apprenants kenyans de français. *European Journal of Linguistics*, 2(3), 37–52.



- Mutugi, J. M. (2024). *Influence de l'insécurité linguistique sur la communication orale en français chez les lycéens dans la ville de Kisumu* (Doctoral dissertation, Maseno University).
- Ngugi wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. James Currey.
- Noutchie, S. C. O. (2025). Decolonizing education in Africa: Curriculum reform, language policy, and indigenous knowledge systems. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 14(5), 364–369.
- Omusonga, T. O. (2003). *Mother tongue and the motivation and retention of students in French: A case study of secondary schools in Bungoma district Kenya* (Doctoral dissertation, University of Nairobi, CEES, Kenya).
- Singy, P. (Ed.). (2004). *Identités de genre, identités de classe et insécurité linguistique* (Vol. 76). Peter Lang.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect imagery consciousness* (Vols. 1–4). Springer.
- Uwimana, J. L., Kubwimana, J., & Yanzigiye, B. (2024). Analyse des perceptions des enseignants et élèves sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans les écoles secondaires du district de Rusizi-Rwanda. *African Journal of Empirical Research*, 5(3), 1202.