

**« DES FENÊTRES AUX MURS » : LA VISIBILITÉ DU FRANÇAIS
DANS LA PERSPECTIVE
TRANSITIONNELLE SUD-AFRICAINE**

Céline Peigné¹

L'ouverture récente de l'Afrique du Sud sur le monde et son accès à la démocratie modifient en profondeur le paysage scolaire. La visibilité des langues du pays dans le système éducatif représente un des moyens pour favoriser la construction d'une nation « déracialisée » en assurant la promotion de l'intercommunication et du respect des langues de l'autre (Department of Education, *language in education policy*, 1997). Nous nous intéressons de manière large à l'évolution de la représentation des langues dans les bi/plurilinguismes scolaires à l'heure où les nouvelles politiques linguistiques et éducatives sont en cours d'application. Nous cherchons à approcher les langues de ces bi/plurilinguismes scolaires afin de suivre leur évolution face à la diversification des offres linguistiques proposées : de quelles manières les locuteurs sud-africains investissent-ils le nouveau modèle scolaire proposé en matière de langues ? Dans ce pays à fort plurilinguisme individuel et fort multilinguisme sociétal, nous aborderons plus spécifiquement la manière dont les onze langues officielles fonctionnent dans les curricula scolaires. Nous poserons dans ce contexte la question des langues étrangères, à ce jour dans l'ombre des réformes concernant les langues officielles : y aurait-il une place pour les « autres langues » ? Nous tracerons quelques points de visibilité du français langue étrangère à travers des représentations d'élèves et de locuteurs sud-africains, en tant que l'une de ces autres langues, dans un paysage linguistique où la langue semble n'avoir que peu à jouer. Si la promotion des langues officielles doit concourir à la renégociation des identités vers une « Nouvelle » Afrique du Sud unie dans sa diversité² (Alexander, 2003), les autres langues pourraient-elles accompagner cette construction et comment ?

1. La mise en place de onze langues officielles dans les curricula

Depuis 1994 et l'arrivée au pouvoir de Nelson Mandela comme symbolisant la fin du régime d'apartheid, une redéfinition en profondeur du pays est en

¹ cpeigne@hotmail.com. Doctorante sous la direction de V. Castellotti. Jeune Equipe 2449 DYNADIV : « Dynamiques et enjeux de la diversité : langues, cultures, formation », Université François Rabelais de Tours.

² C'est d'ailleurs la devise du pays depuis avril 2000 : "!ke e: /xarra //ke" signifie "Divers peuples unis" (en sotho).

cours. 9 langues du pays³ sont venues s'ajouter à l'afrikaans et à l'anglais au rang des langues officielles dans la Constitution de 1996. Celle-ci entend favoriser l'accès de tous à la scolarisation, défendre la diversité culturelle et promouvoir le plurilinguisme⁴. La réforme du système scolaire en tient compte notamment à travers la mise en place progressive du National Curriculum Statement, qui sera effectif à tous les niveaux de scolarisation en 2008. Le diplôme de fin d'études secondaires (le « Matric ») prendra alors le nom de National Senior Certificate.

Le gouvernement national et chacune des désormais neuf provinces⁵ qui composent l'Afrique du Sud sont libres d'utiliser la langue officielle de leur choix mais doivent être au minimum bilingues⁶. Le ministère de l'Éducation Nationale (Department of Education, DoE) délègue la gestion de l'éducation au DoE de chaque province, pour que ce « bilinguisme minimum » se retrouve dans les curricula scolaires en fonction des langues majoritaires de chaque province. Les élèves travaillent avec au moins deux langues⁷ entre les grades 3 et 12. Les écoles choisissent la langue dont elles se réclament sous réserve de l'approbation des autorités (choix assez diversifié au niveau du primaire, puis de plus en plus orienté vers l'anglais ou l'afrikaans à mesure du rapprochement avec le supérieur).

Les onze langues officielles peuvent donc se trouver « home language⁸ », « first additional language » puis éventuellement « second additional language » selon les

³ Certains, dont le gouvernement, parlent de langues « africaines » pour les langues sud-africaines noires seules : les débats autour de ce terme sont nombreux et le terme à ce jour ne nous convient pas dans cette acception. Il renvoie à des questions identitaires bien plus larges et participe notamment de débats de légitimité variés (thèse en cours). Les mêmes questions liées à ce qualificatif se posent autour des personnes.

⁴ « Multilingualism » dans les textes anglophones, que nous traduisons ici par plurilinguisme mais dont nous distinguons la différence avec multilinguisme dès l'introduction (nous parlons, selon les définitions présentes dans la grande majorité des travaux de D. Coste, de « plurilinguisme » pour les langues à compétences diverses du répertoire d'un individu, et de « multilinguisme » pour les langues parlées dans un espace donné). Le point 4 du préambule du « Language in Education Policy » reprend cette idée en précisant : « societal and individual multilingualism » soit multilinguisme et plurilinguisme selon nos définitions. Department of Education (1997).

⁵ Avant 1994 : cinq provinces et dix bantoustans.

⁶ « The national government and each provincial government must use at least two official languages »; « The national government and provincial governments may use any particular official languages for the purposes of government, taking into account usage, practicality, expense, regional circumstances and the balance of the needs and preferences of the population as a whole or in the province concerned » (Constitution de 1996, chapitre 1, section six: langues).

⁷ En tant que medium d'enseignement/ apprentissage et /ou comme matière, ce qui varie grandement selon les écoles et les provinces (compétences pédagogiques disponibles, politiques des écoles). La grande délégation de l'éducation aux provinces par le gouvernement national commence à être critiquée, notamment en raison des disparités qu'elle continue d'alimenter, ne serait-ce qu'au niveau des financements alloués aux structures éducatives.

⁸ Les lois éducatives assurant la transition entre l'apartheid et le Nouveau Curriculum parlaient, elles, plus généralement de « première », « seconde » et « troisième » langues.

choix des élèves qui arrivent dans le secondaire. Le DoE propose, au minimum, l'accès aux langues majoritaires⁹ de chaque province dans les curricula, soit, par ordre de représentation :

- Afrikaans, isiXhosa et Anglais pour le Western Cape ;
- isiXhosa, Afrikaans et Anglais pour l'Eastern Cape ;
- isiZulu, Anglais et Afrikaans pour le Kwazulu-Natal ;
- Afrikaans, Setswana et isiXhosa pour le Northern Cape ;
- Sesotho, Afrikaans et isiXhosa pour le Free State ;
- Setswana, Afrikaans et isiXhosa pour le North West ;
- isiZulu, Afrikaans, Sesotho et Anglais pour le Gauteng ;
- siSwati, isiZulu et isiNdebele pour Mpumalanga et
- Sesotho sa Leboa, Xitsonga et Tshivenda pour le Limpopo (Northern Province).

En fin de grade 9 (14-15 ans), les élèves doivent pouvoir solliciter ces deux langues aussi bien en tant que langue de scolarisation qu'en tant que matière scolaire¹⁰.

Des grades 10 à 12, les étudiants étudient obligatoirement deux langues officielles dont « au moins une langue première et un médium d'enseignement universitaire » selon le Nouveau Curriculum. En pratique, et compte tenu du fait qu'à ce jour aucune université ne fonctionne avec un médium autre que l'anglais ou l'afrikaans, (au moins) l'une de ces deux langues figure obligatoirement dans ce bilinguisme scolaire. Une tendance à favoriser l'anglais peut être observée, que ce soit en raison des représentations dont sont investies ces deux langues ou à travers la langue de scolarisation que les établissements du *senior secondary* (lycée) et du *tertiary* (supérieur) choisissent de privilégier.

Pour le Mpumalanga et le Limpopo, provinces dont les langues majoritaires ne comprennent ni l'anglais ni l'afrikaans, on observe que les étudiants après la première langue (*home language*) se regroupent pour apprendre l'une ou l'autre en tant que deuxième langue (*first additional language*), toujours avec une légère préférence pour l'anglais (chiffres STATSSA et DoE, 2005).

La tendance est encore à la valorisation des bilinguismes basés sur ce que le PRAESA (Project for the Study of Alternative Education in South Africa) qualifie de « apartheid-era language subject practices » c'est-à-dire les pratiques linguistiques

Désormais, on utilise « langue de la maison », première et seconde « langue additionnelle » (voir thèse en cours concernant l'évolution de ces catégories).

⁹ Les « langues majoritaires » le sont en terme de nombre de locuteurs, en fonction de ce que les recensés déclarent comme « home language ». Si les langues présentées ici sont toutes représentatives du nombre de locuteurs recensés en 2001 (STATSSA) pour chaque province, il n'en va pas de même concernant les langues données pour le Kwazulu-Natal qui devraient alors être: zulu, anglais, isixhosa puis afrikaans (site du gouvernement national ; documents STATSSA envoyés personnellement par des DoE de province).

¹⁰ « By the end of Grade 9, these learners should be able to use their Home and First Additional Languages effectively and with confidence for a variety of purposes, including learning. »: Learning language area context, In *Teacher's Guide for the Development of Learning Programmes* (2005), p. 20.

scolaires du temps de l'apartheid. Les locuteurs d'anglais et d'afrikaans continuent de privilégier ces langues comme matières. On peut cependant noter l'amorce d'une évolution de ce choix à travers l'apparition des autres langues officielles, souvent dans une relation anglais/ langue première dans le bilinguisme scolaire, quelle que soit la langue apprise en *home language* ou *first additional*. C'est ce que le PRAESA remarque en 2004 lors d'une étude sur la province du Western Cape à propos du xhosa. C'est ce que nous avons également rencontré dans le Kwazulu-Natal à propos du zulu. L'afrikaans peut être ensuite appris en tant que deuxième langue additionnelle, mais l'une des trois langues majoritaires peut aussi être remplacée par une autre langue.

2. Les « autres langues »

Pour obtenir le diplôme de fin du secondaire, les étudiants doivent valider au moins 7 sujets (4 - dont deux langues officielles obligatoires- dans le groupe de matières A et au moins 3 dans le groupe B¹¹). Les étudiants ont la possibilité, parmi les matières du groupe B, de prendre une troisième langue à l'école, la *second additional language* : Elle peut être l'une des onze langues officielles ou l'une des treize langues proposées, à divers degrés de compétence. Ces treize langues sont l'arabe, le français, l'allemand, le gujarâti, l'hébreu, le hindi, l'italien, le latin, le portugais, l'espagnol, le tamoul, le telegou et l'ourdou. Nous avons préféré le terme d'« autres langues » à celui de langues étrangères puisque même officiellement étrangères au pays, certaines de ces langues sont la langue première d'élèves qui peuvent, comme nous le verrons, la présenter aux examens en tant que *home language*.

En pratique, ces treize langues ne sont pas toutes disponibles dans les établissements : la création de classes de langues dépend du nombre d'inscriptions dans la matière et des financements disponibles ; mais elles peuvent parfois être étudiées dans des organismes extérieurs (comme le français dans une Alliance Française, pour un étudiant d'une école qui ne proposerait pas cette langue, par exemple).

Les élèves peuvent achever leur parcours scolaire sans apprendre de langue en dehors des langues officielles, les offres disponibles leur permettant désormais de se doter d'un bi/plurilinguisme scolaire, tout en bénéficiant d'un contexte social multilingue plus large qui participe au plurilinguisme des individus. On peut dès lors, questionner l'intérêt éventuel porté à d'autres langues, quand celles-ci ne font pas encore partie du répertoire.

L'étude réalisée par le PRAESA en 2004 auprès d'élèves de primaire et de grade 7 dans la province du Western Cape, semble d'ailleurs révéler qu'il n'existerait pas de réel engouement pour les langues hors des langues officielles : "Besides the three

¹¹ Le groupe B comprend 8 types de matières dont le quatrième (B4) concerne les langues: « official languages at second additional level and non-official languages » (annexe B, pp. 25-30). Les informations à ce sujet, croisées à partir de sites provinciaux du DoE, peuvent varier légèrement selon les sources. Ici : «The national senior certificate : a qualification at level 4 on the national qualifications framework (NQF) », National Department of Education, Chapter 2, 8 (1), p. 5.

official provincial languages, we unexpectedly found very little interest in learning other languages, even amongst Grade 7 urban respondents”. Les chercheurs du PRAESA ont demandé à des élèves quelles langues ils apprenaient et lesquelles ils souhaitaient apprendre. C’est ainsi qu’ils ont pu observer que, même pour les grades 7, qui démarrent leur cycle secondaire et ont donc la possibilité d’apprendre une nouvelle langue (une troisième langue scolaire), il existait peu d’intérêt à apprendre une langue étrangère. Le détail des réponses les plus représentées nous confirme la primauté des trois langues majoritaires pour la province du Western Cape (Pluddemann *et al*, 2004 : 63, pour la zone urbaine) :

variété de langue	langue apprise à l'école		autres langues que les témoins aimeraient apprendre à l'école	
Anglais	1596	(89%)	344	(19%)
Afrikaans	1447	(81%)	273	(15%)
Xhosa	771	(43%)	641	(36%)
Français	58	(3%)	271	(15%)
Sotho	45	(3%)	67	(4%)
Zulu	14	–	79	(4%)

Ces chiffres sont intéressants pour situer la position du français, à la fois dans les curricula et dans les souhaits des élèves : Les chiffres concernant les trois langues majoritaires de la province s’expliquent par le fait que ces langues font partie des curricula officiels et sont également langue de scolarisation. Le sotho est également largement représenté dans la province en terme de nombre de locuteurs et en tant que langue de scolarisation dans quelques écoles primaires.

Le français est ici présenté comme la première langue étrangère (l’allemand intervient bien après avec 6 élèves qui l’apprennent et 118 (7%) qui le souhaiteraient), mais également la quatrième langue apprise selon le nombre d’apprenants. De plus, la proportion d’élèves qui aimeraient apprendre le français arrive à hauteur de celle concernant l’afrikaans (respectivement 271 et 273 personnes). L’afrikaans rencontre certes une certaine désaffection de la part des élèves, toutefois, cette langue reste fortement représentée comme nous l’avons évoqué ; nous verrons également qu’elle est considérée comme importante pour vivre et travailler en Afrique du Sud, même pour les étudiants apprenant d’autres langues supplémentaires.

Le PRAESA note que les locuteurs possédant l’anglais et l’afrikaans dans leur répertoire ont tendance par la suite à se tourner plutôt vers les « langues européennes » que vers une autre langue officielle (2004 : 83). Nous ne saurions dire si cela est dû au dénigrement des langues sud-africaines noires ou à un intérêt pour les langues européennes. Il ne nous a pas, à ce jour, été possible de consulter ce type d’études pour d’autres provinces. Il serait intéressant de pouvoir effectuer une comparaison entre ce type de construction du plurilinguisme scolaire et d’autres comportant d’autres langues, dans d’autres provinces. Dans tous les cas, l’intérêt porté au français remarqué dans cette étude pourrait, selon le PRAESA, favoriser son développement en tant que matière scolaire dans des écoles de zone urbaine : “The

interest in French presents an argument for the expansion of this language as a subject in urban schools.” (2004: 64). Afin de mieux réfléchir pourquoi, dans un pays si plurilingue et multilingue on peut s’intéresser à une langue étrangère qui, de plus, n’a officiellement aucun lien au pays, nous avons tenté d’approcher les représentations liées au français dans des classes, en travaillant avec des étudiants et des enseignants du secondaire dans le Kwazulu-Natal.

3. Quelle visibilité du français ?

La francophonie en Afrique du Sud correspond à une francophonie de diffusion : peu de liens historiques ou géographiques, le pays ne fait pas non plus partie de l’OIF¹². Les quelques deux cent Huguenots français arrivés à la fin du XVIIe s. furent rapidement assimilés à la population des colons, la langue des immigrants français ayant cédé en deux à trois générations sous la pression de la politique instaurée par le Gouverneur Van Der Stel, qui, ayant eu vent de la situation francophone en Amérique du Nord, avait bien vite placé le culte religieux et l’enseignement des francophones sous la responsabilité et la langue hollandaises.

Pendant et jusqu’à la fin de l’apartheid, le français fut enseigné comme langue étrangère auprès d’une partie très restreinte de la population locale. Principalement enseignée dans les écoles secondaires privées et certaines universités, le français faisait partie des curricula en tant que langue étrangère, souvent au côté de l’allemand. La politique linguistique éducative imposait un apprentissage de l’anglais et de l’afrikaans prioritairement à toute autre langue. Les autres langues du pays étaient sous ou non représentées dans les enseignements et les langues étrangères étaient majoritairement proposées au seul public « blanc¹³ » à cause de la politique d’apartheid, agissant sur l’éducation du reste de la population en termes d’indigence des financements, des contenus pédagogiques et du manque d’accès aux institutions de formation. L’apprentissage du français par ce public minoritaire est présenté comme « langue étrangère traditionnelle » scolaire, parfois comme marqueur d’un lien à l’Europe et, souvent, en fonction de représentations stéréotypées liées au prestige de la France et du français. Il fait d’ailleurs partie des enseignements de la « classics section » à l’Université de Cape Town.

3.1 La mécanique du français face aux stéréotypes

Les représentations stéréotypées du français perdurent en Afrique du Sud mais elles participent d’une certaine manière à l’existence des cours de français dans les écoles, au moins dans une phase d’accroche des familles, comme nous le commente une enseignante de français : « Bien que ce soit une idée archaïque/démodée, les Sud-africains ont toujours l’idée d’une France romantique, avec sa belle langue, ses parfums, ses vins merveilleux et son excellente cuisine. Voilà ce qui tente pas mal d’élèves et de parents. Il faut en profiter pour encourager

¹² Organisation Internationale de la Francophonie.

¹³ Aussi potentiellement fallacieuse que nous semble la dichotomisation « Blanc » / « Noir », nous la retrouvons dans beaucoup d’ouvrages de référence sur l’Afrique du Sud. Nous conservons les termes dans ce travail, faute de mieux. Nous les reprendrons sans guillemets dans un souci de clarté d’expression.

les élèves à prendre le français. Si le prof est bon, si les activités dans la salle de classe sont intéressantes et ludiques, si les élèves voient une progression, ils prendront le français ».

En effet, le français, comme toutes les langues, n'existe dans les établissements qu'en fonction du nombre d'étudiants (ratios enseignants/élèves/matières). Les financements étant très restreints, il revient souvent aux écoles qui le peuvent (privées ou avec des frais de scolarité suffisants) d'embaucher un enseignant supplémentaire, ce qui peut apparaître discutable pour une matière qui n'est qu'optionnelle et sachant que les étudiants peuvent modifier leurs choix de langues en entrant en grade 10. La démarche d'enseignement s'accompagne d'une défense de son poste qui passe par la promotion de la matière. La même enseignante à qui nous demandions comment elle voyait l'avenir du français dans son établissement répondait : « ça dépend du gouvernement, qui pourrait à tout moment décider de supprimer le français. Si le principal est pour le français ça aide beaucoup. Chez moi, il s'agit d'une école privée, où il est SOUHAITABLE d'offrir le français. Mais tout dépend du nombre d'élèves qui choisissent le français en grade 10. Question de finances : assez d'élèves qui prennent le français, le français continue d'être offert ». Cependant, proposer certaines matières valorisées comme le français contribue à la valorisation de l'école. Pour toute école fonctionnant sur les financements des parents, les contenus pédagogiques sont une vitrine qu'il serait peu judicieux de ne pas exploiter dans sa promotion. Les stéréotypes relatifs au français semblent donc avoir de beaux jours devant eux, même si nous verrons que les représentations ne s'arrêtent pas à cela.

3.2 Publics, répertoires et bi-/plurilinguismes scolaires

Nos observations dans des écoles privées¹⁴ du Kwazulu-Natal en 2006 sont allées dans le sens de l'étude du PRAESA : on y rencontre régulièrement le français en tant que deuxième langue additionnelle. L'observation de l'évolution des curricula proposés par les établissements du secondaire supérieur nous montre que le français est souvent la seule langue (étrangère) proposée auprès des trois langues officielles de la province.

La langue apparaît parfois même comme seconde langue d'un bilinguisme scolaire. Nous avons, en effet, également trouvé la langue dans le cursus de certains publics considérés comme « immigrants ¹⁵ » : les étudiants dans cette situation

¹⁴ Plus accessibles lors de nos recherches que la majorité des écoles publiques (thèse en cours). Dans le cadre de notre contribution, nous sollicitons un corpus construit dans le KZN auprès d'élèves apprenant le français : à partir d'entretiens individuels courts dans une école mixte privée de langue anglaise (11 élèves de grade 12, 6 de grade 11, 11 de grade 10 et 12 de grade 8), d'entretiens collectifs avec fiches individuelles dans une école de garçons privée de langue anglaise (tous des élèves considérés comme « immigrants » : 10 élèves de grade 11, 5 de grade 8 et 3 de grade 9) et d'un entretien collectif avec fiches individuelles dans une école publique mixte de langue anglaise (9 élèves de grade 12). Nous sollicitons également des échanges avec des adultes dans un cadre d'entretien formel ou de discussion informelle.

¹⁵ « “immigrant” means –(a) a child or dependent of a diplomatic representative of a foreign government accredited in South Africa; or (b) any other person who – (i) first entered a school in South Africa in Grade 7 or a more senior grade; or (ii) having begun his or her schooling at

doivent étudier une langue sud-africaine officielle en tant que *first additional language* et peuvent présenter leur première langue en tant que *home language* si celle-ci est l'ourdou, le telugu, le tamoul, le portugais, le hindi, le gujarâti ou l'allemand. Sinon, ils peuvent choisir de passer une des matières du groupe B, que ce soit une langue (officielle ou autre) en tant que langue additionnelle ou une autre matière¹⁶. En pratique et pour les étudiants dans cette situation que nous avons rencontrés, cette adaptation du curriculum à leur statut prend la forme d'un bilinguisme scolaire anglais /français : leur parcours préalable et désormais sud-africain leur assure un répertoire plurilingue établi (langue première anglais, afrikaans et/ou langues autres : shona pour un jeune venant du Zimbabwe, yoruba et igbo pour un autre du Nigéria, suédois etc.) tout en étant tous anglophones et de surcroît scolarisés dans des écoles anglophones depuis leur arrivée. Ce profil, non exclusif, semblerait exister dans toutes les écoles accueillant des élèves sous le statut « immigrant ».

Pour les étudiants rencontrés inscrits dans un parcours scolaire ordinaire, le tri-/plurilinguisme scolaire se présente donc dans le Kwazulu-Natal souvent sous la forme anglais, afrikaans (et /ou tamoul, allemand et hindi en tant que *home language*) et français si l'étudiant l'a choisi comme seconde langue additionnelle. Quelques élèves commencent à choisir le zulu à la place de l'afrikaans. La majorité des répertoires des élèves rencontrés comporte plus de trois langues, souvent en raison de langues familiales autres (n'existant pas dans le cursus en tant que *home language* : flamand, suédois, grec, libanais, italien, portugais, kirundi (Burundi)) ou de langues appropriées hors de l'école (cours, auto apprentissage ou par contact : finnois, espagnol, swahili).

Cette répartition des langues apprises à l'école reprend les dynamiques observées par le PRAESA dans la province du Western Cape: Les trois langues majoritaires du Kwazulu-Natal sont représentées à travers les trois langues du trilinguisme scolaire à savoir : l'anglais, l'afrikaans et le zulu, souvent suivi du français en 3^e ou 4^e langue. Nos observations restent très relatives, car limitées au terrain observé et à sa période d'observation, étant donné l'évolution rapide des offres de formation face à la démocratisation des publics. Nous poursuivons notre travail, notamment pour mieux approcher les autres types de plurilinguismes scolaires et suivre leur évolution afin de savoir si les langues historiquement défavorisées accèdent à une visibilité (ou non, et laquelle) et si d'autres langues émergent au-delà des langues officielles (comme peut-être le mandarin, que certaines écoles commencent à proposer).

De nombreux élèves pensent ne pas conserver le français après le Matric, en raison du fait que la langue ne leur servira pas dans un avenir sud-africain : « je n'étudierai plus le français mais peut-être un peu de zulu ou de xhosa dans des buts pratiques » ; « je ne suis pas bon en langues. Je veux étudier le droit, alors j'aurai

a school in South Africa, has attended school outside South Africa for two or more consecutive years after Grade 6 or its equivalent ». National Department of Education (*Op. cit.*).

¹⁶ Une matière parmi celles offertes dans les sous-groupes du groupe B : « agriculture » (3 matières), « culture and arts » (5), « business, commerce and management studies » (3), « engineering and technology » (4), « human and social studies » (3), « physical, mathematical, computer and life sciences » (4) et « services » (3), selon disponibilités dans les écoles.

seulement besoin de l'anglais », « Je ne suis pas sûre de le garder, je n'en ai pas besoin pour devenir comptable », « pas de français après car je veux rester en Afrique du Sud : l'Anglais et l'Afrikaans sont importants », « pas utile pour devenir docteur ici mais je vais le garder en grade 9 ». On remarque que les représentations des langues que les élèves pensent solliciter à l'avenir varient, tout comme celles concernant le français. La langue connaît une évolution de son public et n'est plus l'apanage d'une minorité privilégiée comme du temps de l'apartheid. En témoigne ce commentaire d'une enseignante de français et de zulu au lycée¹⁷ au sujet de ses étudiantes de français: « Elles viennent d'environnements « favorisés », certaines ont des bourses. C'est tout un mélange : beaucoup de filles blanches et indiennes, des noires et quelques métisses ». Il semble également que des écoles publiques du secondaire commencent à développer une offre en français.

4. Représentations et enjeux scolaires

Les étudiants dits immigrants que nous avons rencontrés étudiaient donc l'anglais en tant que langue officielle et se sont retrouvés à choisir entre le français, le zulu et l'afrikaans en tant que seconde langue additionnelle. Bon nombre d'entre eux ont choisi le français (seul ou avec les autres langues non officielles mentionnées ci-dessus) selon leurs représentations, et certainement aussi celles de leurs parents, sur les langues¹⁸ :

1E: So, it's compulsorily French if you come from abroad?

2T: No, you can choose Zulu or Afrikaans.

3E: Ah!

4T: I mean you CAN but...

5T: There is no point.

6T: Yeah, there is no point.

7E: Oh... That's an interesting comment! Please develop?

8T: Ehhh...they've been doing it since they were eh, you know...

9E: yeah?

10T: Since grade 3 or something...if we'd started now, we'd be too far behind

11E: Ah, there is no level classes ?

12T: No, not really, most of them...yeah they are at a specific level but...

13E: But no beginners class ?

14T: Nah..

15E: ah.

16T: Besides.. French you can use anywhere ..and ...Zulu and Afrikaans we can only really use it here.

¹⁷ À la question « quel est le public de vos classes...âges, profils... ? », guillemets exprimés par le témoin.

¹⁸ E. enquêtrice, T témoins, emphase marquée par l'usage des capitales.

Les commentaires qui reviennent régulièrement dans l'explication du choix du français s'orientent autour de la combinaison de deux pôles principaux : Le français par exclusion¹⁹ et le français comme bagage transnational.

Certains choisissent le français car ils en démarrent l'appropriation au niveau débutant, alors que s'ils avaient choisi le zulu ou l'afrikaans, ils se seraient retrouvés avec des pairs possédant déjà une compétence certaine dans la langue. Malgré le fait que ces langues soient toutes proposées au même niveau en tant que seconde langue additionnelle (lignes 4, 12), soit sans compétence préalable en théorie, la majorité de leurs pairs ont déjà développé une compétence par appropriation guidée ou par contact social (8, 10). Cela semble pousser ce public dit immigrant à se tourner vers une langue autre, dont la compétence attendue sera moindre :

- « Même si on est seulement en grade 9 et...apprendre une langue en moins de quatre ans, c'est pas rien, et être bon dans cette matière...et puis j'avais déjà fait du français donc... »
- « Quand le grade 7 arrive, il n'y a aucun intérêt à commencer l'afrikaans... parce que, je veux dire, les examens du Matric ont l'air loin mais en termes de travail ils sont extrêmement proches... » (élève de grade 11)
- « Au début, au Zimbabwe, on devait prendre le français et puis après j'ai eu le choix entre afrikaans et français mais comme j'avais déjà fait un an de français au Zimbabwe ... et si j'avais commencé l'afrikaans, tout le monde aurait été à un meilleur niveau que moi parce que, en fait, en Afrique du Sud, ils commencent dès le début du collège. Mais, au Zimbabwe, on commence le français au début du lycée, alors j'aurais eu, genre, sept ans de retard en afrikaans ; c'était bien mieux pour moi car j'avais déjà fait une année de français » (élève de grade 11).

Nous sommes consciente que cet argument du français par exclusion des autres langues est relativisé par le fait que la majorité de ces étudiants, issus d'un parcours transnational amorcé, même quand ils sont sud-africains, avaient déjà commencé l'apprentissage du français à l'étranger (Zimbabwe, Nigeria, Suisse, Belgique, Canada, ...). Ils le continuent en Afrique du Sud, toujours dans cette optique d'optimiser les notes du Matric, souvent décisives dans l'accès à certains établissements du supérieur.

Le choix du français a lieu notamment en raison de la représentation des espaces (16) dans lesquels la langue pourra être sollicitée, notamment du point de vue géographique : « Disons que si tu veux aller à l'université en Europe, c'est mieux de connaître le français que l'afrikaans », « En fait, si tu apprends le zulu, le seul endroit où tu peux le parler c'est l'Afrique du Sud », « Toute l'Europe peut utiliser le français, pas tous les pays mais... ». Le français en tant que langue internationale, mondiale, parlée dans de nombreux pays, est souvent évoqué par les étudiants, qui la mettent d'ailleurs souvent en relation avec l'anglais.

¹⁹ Le français par choix face aux autres langues, ou par défaut, dans une perspective plutôt liée aux conditions de validation des matières.

4.1 Le français comme bagage transnational : allié à l'anglais comme la garantie de choix moins limités

Certaines valeurs associées au français sont partagées avec l'anglais, à travers des représentations de la langue comme valeur commerciale et bagage transnational, notamment chez les adultes, pour lesquels le français peut revêtir une dimension facilitant l'intégration à un terrain d'expatriation. Une enseignante sud-africaine de français nous disait à propos de la langue : « Avec l'insécurité et les risques de la vie en Afrique du Sud, les parents pensent à envoyer leurs enfants à l'étranger, ou ils pensent à l'émigration... et le français est une langue internationale, pas comme le zoulou ou l'afrikaans qui n'ont aucune valeur commerciale ». Son commentaire est repris par cet ingénieur maritime sud-africain, qui s'installe en Grande Bretagne après plusieurs années dans un parcours transnational et regrette d'être non francophone : « Maintenant je regrette de ne pas avoir appris le français, tu sais j'ai des amis sud-africains à Londres qui aimeraient en partir et qui regrettent de ne pas connaître le français car ils pourraient venir en France. Moi je dois y rester plusieurs années mais je ne veux pas y vivre après ».

Cette représentation n'a été observée que chez des locuteurs anglophones natifs (nous ne disposons pas à ce jour de témoignage sur ces questions de la part de locuteurs natifs d'autres langues). Le français et l'anglais apparaissent dans certaines représentations comme « le » bilinguisme viable à l'international, même dans un répertoire plurilingue : « l'anglais et le français sont des langues internationales à avoir si tu veux aller à l'étranger²⁰, en Europe... », « L'anglais et le français pour le business », « Le français et l'anglais sont des langues universelles et mondiales aussi ». Une étudiante sud-africaine, qui n'apprend que l'anglais et le français au lycée, justifie ainsi le choix de cette langue par rapport à l'anglais : « je vais continuer à apprendre le français pour avoir une deuxième langue, au cas où je déménage à l'étranger²¹ ». Par ailleurs, certains dires d'apprenants de français, comme celui de cet élève gallois (statut immigrant) : « Je veux être capable de parler français couramment pour pouvoir aller vivre au Royaume-Uni », nous fait penser à l'Afrique du Sud comme le « laboratoire de langues²² » dont parle C. Vigouroux à propos des

²⁰ Toutes les traductions sont de l'auteure (versions en anglais dans la thèse en cours). « A l'étranger » reprend ici « overseas » (il en sera de même pour les occurrences du terme à suivre), littéralement « par delà les mers », qui nous semblait peu naturel dans la traduction du niveau de langue, mais qui mérite précision car il ne renvoie peut-être pas au continent africain dans cet extrait (« overseas » vs. « abroad »).

²¹ Etudiante anglophone native mais bénéficiant du statut « immigrant » car ayant vécu plus de dix ans à l'étranger (Angleterre et Belgique), dont les parents parlent afrikaans mais qui ne souhaite pas apprendre cette langue car « tout le monde s'en plaint » et qu'elle préfère le français.

²² « Le pays devient alors un laboratoire de langues, le lieu où l'on se prépare à partir. Il serait intéressant de voir si cette volonté de partir ailleurs est déjà inscrit dans le projet même d'immigrer en Afrique du Sud ou si elle n'intervient qu'a posteriori, comme une issue aux difficultés rencontrées dans le pays. » (1998). En réponse à l'auteure concernant ce point, les parcours d'étudiants que nous avons rencontrés présentent les deux cas de figure concernant le français: l'installation a priori temporaire pour les transnationaux, avec l'éventualité de rester (dépend notamment de l'évolution de la situation de certains pays d'origine), et pour

migrants africains francophones qui s'approprient l'anglais à ce point donné de leur parcours : dans une démarche similaire, le milieu scolaire sud-africain pourrait-il être ce laboratoire de langues, ne serait-ce que pour les jeunes transnationaux anglophones, qui à cette étape de leur parcours « s'équipent » d'une compétence en français ?

4.2 Le français comme ouverture et distinction face à l'autre

Cette compétence en français, alliée à une compétence en anglais, semble assurer dans les représentations une certaine ouverture des opportunités en termes de malléabilité ou de variabilité. Nous avons vu qu'elle était mentionnée dans des projets de mobilité, pour s'installer à l'étranger comme nous l'avons vu, ou dans un parcours professionnel ou d'études, avec le français comme matière universitaire internationale : « plus d'opportunités avec une langue internationale comme le français pour aller à l'université... j'irai probablement aux Etats-Unis », « c'est plus parlé que l'afrikaans, pour étudier à l'étranger ». Certains étudiants considèrent également conserver la langue dans un cursus universitaire local, ce qui peut représenter un choix plus vaste d'orientation : « le français et l'anglais vont beaucoup m'aider parce que je peux les prendre en matières principales si je veux ». Enfin, la langue est par ailleurs évoquée comme participant à une mobilité de loisir : « pour passer du temps là-bas après l'école, un an avant de rentrer pour aller à l'université », « pour parler français aux caddies quand je serai joueur de golf professionnel ». La proximité à l'Océan Indien est souvent évoquée à travers l'Île Maurice ; l'Afrique francophone est moins souvent mentionnée (Côte-d'Ivoire et plus généralement « les pays africains ») ; le Canada, la Réunion et ce que des étudiants appellent « les colonies » sont également présents.

Le français évoqué comme « avantage » ou lié à des « opportunités », l'est surtout dans une trajectoire d'ouverture à l'international et d'ouverture à l'autre en tant qu'étranger : « je vais continuer à étudier l'anglais et le français, ce sont des matières faciles et que j'aime bien. Beaucoup de pays les parlent donc si je voyage, ce sera à mon avantage » et « C'est très utile si tu veux aller... à l'étranger et... ça t'ouvre, ça te donne des opportunités si tu veux aller vivre en Europe, c'est très utile de connaître le français ». Sur le terrain sud-africain, le français comme ouverture peut être présent dans les représentations face à « l'étranger » francophone ou « les touristes », comme pour cet adolescent²³ xhosa qui dit avoir « besoin des langues nationales pour travailler dans mon parc [ses parents dirigent un parc national], avec le français pour les touristes, l'afrikaans et le zulu pour la vie quotidienne et le travail ». Cependant, il est fort probable que la représentation de l'ouverture à l'autre par le biais des langues passe par les langues officielles : cet étudiant (anglophone natif, zimbabwéen) à qui nous demandons si le zulu lui servira dans son avenir professionnel, nous répond : « Parce que... non, je ne pense pas que ça m'aidera dans

les Sud-africains n'ayant pas encore amorcé de parcours transnational ou d'émigration, peut-être la possibilité de le faire.

²³ Elève de langue première Xhosa en grade 8, qui étudie également l'anglais, le français l'afrikaans et prend des classes de conversation en zulu en enseignement supplémentaire, hors examen.

mon travail... ou alors, éventuellement, si j'ai un travail ici, mais, juste pour parler, quand tu parles à une personne noire dans leurs langues, c'est... Ils le sentent beaucoup mieux. Ils te respectent pour ça »²⁴.

Le français, sollicité sur le terrain sud-africain porte plutôt une forme d'unicité, valorisatrice car moins commune, où le rapport à l'autre devient, au contraire, un élément de distinction à travers deux types d'exemples : le CV et le réseau social. Le français apparaît comme langue d'un bi-/plurilinguisme qui, quelles qu'en soient les composantes, est valorisant et compétitif professionnellement. Il apparaît en outre comme une compétence spécifique, car se différenciant des langues sud-africaines : « c'est bien sur ton CV, ça montre que tu t'intéresses à d'autres cultures et tout ça ». Le français apparaît comme la distinction d'une minorité car peu de gens le parlent, comme en témoigne cet élève de grade 11 : « j'aime parler français à mes amis car la majorité d'entre eux ne sait pas ce que je suis en train de dire. Et aussi à certaines filles ». Un autre élève, de grade 8, reprend cette idée :

1T : Well, you can speak it to your friends, Mam', like to the other guys

- Rires de la classe -

2T: The guys in the boys' hostel they don't know what you're saying so you can let go on about them

3E: I don't understand...

4T: Aah...you can talk to them in French and they won't know what you are saying, like....

5E: ok!

6T: like, we know what to say ...to ...them, but they don't... ...so it's kind of funny

7E: oh ok so it's kind of like an exception language you can use...

....and still be a minority ?

8T: Yeah!

Ici, le français est utilisé comme langue de distinction face aux pairs. Il en va peut-être de même pour des étudiants non « immigrants » ayant choisi d'apprendre le français : ceux qui déclarent ne pas vouloir continuer cette matière ni en avoir besoin plus tard, pourraient peut-être avoir appris le français pour se distinguer des autres plurilinguismes scolaires.

Il serait intéressant de poursuivre cette observation plus avant : les politiques éducatives souhaitant favoriser la création d'un bi-/plurilinguisme national, il est possible que des langues comme le français puissent intervenir en tant qu'élément distinguant le répertoire face au plurilinguisme en langues officielles qui va se généraliser (et qui impliquerait principalement l'anglais, l'afrikaans, le xhosa et le zulu).

²⁴ « 'Cause...no, I don't think for my job...or well, maybe if I have a job here but, just to speak to, when you speak to a BLACK person in their languages it...they feel a lot better. They respect you for it».

Le français peut donc être distinctif car c'est une langue moins commune, plus minoritaire, qui est également valorisée donc valorisante. Si nous avons approché quelques-unes des représentations sociales de la langue, il nous faut désormais tenter d'approcher les raisons de la valorisation du français dans le rapport à l'autre (est-ce en raison du lien que cela crée à une minorité privilégiée ? laquelle ? à une compétence plurilingue étendue ? Etc.)

5. La création d'un rapport altéritaire à la francophonie

Nous avons, dans cet intérêt pour le rapport à l'autre, été sensible aux commentaires d'A. Winchank (1999 : 61), du département de français à l'Université de Cape Town, qui commente la restructuration des enseignements de français en relation à l'évolution du pays et des publics : « Dans le module de littérature, des champs nouveaux ont été abordés. Une section pertinente pour nos étudiants, Africains²⁵ ou autres, porte sur les littératures francophones de l'Afrique de l'Ouest et des Antilles, qui présentent les problèmes rencontrés par les nouvelles démocraties africaines, semblables à ceux qui furent vécus et qui le sont encore en Afrique du Sud. Les questions politiques et sociales soulevées par des écrivains tels qu'Aimé Césaire dans sa poésie ou son théâtre ou par Sembène Ousmane dans tous ses écrits et dans ses films, étaient cruciales au moment de la passation de pouvoirs, au moment où l'ANC prenait les rênes, et le sont toujours aujourd'hui. Il y a dix ou quinze ans, ces textes n'étaient même pas connus à l'Université de Cape Town, et encore moins étudiés ». La mise en perspective des expériences en francophonie avec l'actualité locale a permis à cette enseignante de mieux revenir sur les événements nationaux. L'exploitation de la relation altéritaire avec la francophonie a favorisé un travail en classe sur une transition délicate pour tous les Sud-africains.

P. Aldon, Attaché de coopération pour le français au Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Afrique du Sud, en réponse à une question sur l'intérêt de proposer le français dans des écoles historiquement défavorisées, indiquait ainsi : « Certains lycées y sont attachés car le français reste la seule langue étrangère enseignée et donc le seul lien avec une altérité qui ne soit pas conflictuelle. Quand on demande par exemple aux profs ce qu'ils ont appris avec le français, à quoi cela peut leur servir à Soweto, l'idée d'avoir moins peur du voisin, d'être moins xénophobes revient souvent. Les proviseurs, eux, disent que cela permet de faire comprendre à leurs élèves que, même si on ne le voit pas, il y a quelqu'un de l'autre côté du mur et un jour, qui sait, il y aura peut-être des fenêtres dans les murs, des passerelles vers un futur ensemble et divers comme dit l'OIF cette année ! »

Ces commentaires rejoignent certaines de nos observations. Une spécificité des diplômés du secondaire est peut-être recherchée à travers le français (« seule langue étrangère ») ; la relation altéritaire qui nous semble importante à travers les représentations apposées à la langue est ici également évoquée comme une « altérité non conflictuelle », que nous avons déjà observée pour la position du français lors de nos recherches aux Fiji (où la langue est aussi minoritaire qu'en Afrique du Sud, voire bien plus). Par ailleurs, les dires des proviseurs et enseignants semblent aussi

²⁵ Cf. note 3.

essayer de donner aux élèves une vision de l'avenir (« les fenêtres », « les passerelles »), pour favoriser une projection de soi dans une scolarité encore difficile pour la majorité des enfants sud-africains, ainsi que la construction d'un nouveau rapport à l'autre, basé sur d'autres catégorisations que celles héritées du régime d'apartheid. Ces perspectives pourraient donner un rôle constructif au français et aux langues étrangères, aux côtés des langues du pays, dans la transformation sud-africaine.

6. Conclusion

Il nous serait utile de pouvoir observer l'évolution de l'ordre d'appropriation des langues à l'école afin de voir si les langues incontournables du temps de l'apartheid perdurent dans le temps (surtout pour l'afrikaans puisque l'anglais revêt également le statut de langue internationale et survalorisée). Il serait également intéressant de pouvoir approcher la manière dont la diversification des langues dans les écoles influence la construction du plurilinguisme des élèves et vers quel profil de répertoire. Nous avons en effet rencontré une étudiante de Matric (grade 12), se présentant comme locutrice de zulu et d'anglais en tant que langues parlées à la maison, et ayant choisi le français comme deuxième langue additionnelle sans être passée par l'afrikaans. Nous ne savons pas à ce jour, à travers ce profil de plurilinguisme scolaire, si les étudiants de langues premières historiquement défavorisées (les neuf langues ajoutées à la constitution) pourraient suivre la tendance des étudiants de langues premières historiquement favorisées (anglais et afrikaans) à se tourner vers des « langues autres », une fois leur bilinguisme scolaire établi. Nous allons continuer à suivre l'évolution des plurilinguismes scolaires et la position qu'y trouve le français, dont la qualité de « langue extérieure » pourrait jouer un rôle participant à une redéfinition du rapport à l'autre, vers la construction d'une identité commune dans la diversité du pays.

La position du français reste fragile, d'autant plus que le gouvernement sud-africain ne souhaiterait plus financer les enseignements de langues non officielles dans l'enseignement public. Les politiques françaises visant également à l'autonomisation des Alliances Françaises, nous ne savons pas à ce jour ce qu'il adviendra des enseignements proposés hors du privé. Cependant, le projet de coopération mentionné ci-dessus concernant Soweto semblerait marquer un intérêt des autorités françaises à développer une certaine visibilité du français dans les curricula, comme une réponse à la manière dont R. Chaudenson concluait son ouvrage de 1991(217) : « [...] On voit bien l'immense danger que représente pour le français en Afrique, l'apport « stratégique » de la RSA²⁶. Paradoxalement, il y a peut-être là un élément nouveau, propre, par l'urgence et l'importance de la menace qu'il constitue, à susciter enfin la prise de conscience de la gravité des situations et la volonté de s'engager enfin dans la voie d'une efficace et réaliste diffusion de la langue commune de la francophonie ».

Si l'anglais semble être conforté dans son rôle de *lingua franca* en Afrique du Sud et vers l'international, si la promotion des langues officielles reste la priorité

²⁶ En 1991, l'Afrique du Sud s'appelait encore *Republic of South Africa*.

légitime pour offrir une scolarité équitable à la jeunesse sud-africaine, si le français reste marginal, on peut toutefois se demander, à l'heure où vient d'être signé un accord pour la formation de tous les diplomates sud-africains au français²⁷, si cette « autre langue » des curriculum et sa diversité, ne contribuerait finalement pas à aller vers l'autre. En l'ajoutant à sa voix internationale, la première puissance africaine légitime-t-elle le français comme une langue africaine de première importance ?

Bibliographie

- ALEXANDER N. (2003) : *Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Etude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CHAUDENSON R. (dir.) (1991) : *La francophonie, représentations, réalités, perspectives*. Coll. Langues et Développement, Didier Erudition.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA, site :
<http://www.info.gov.za/aboutsa/landpeople.htm> [31/01/2008].
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (1996) : *National Education Policy Act*, n° 27 of 1996.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (1996) : *The Constitution of the Republic of South Africa*, Act 108 of 1996.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (1997) : *Language in Education Policy* (Government Notice No. 383, Vol. 17997). 9 May 1997.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (2005) : *The national senior certificate: a qualification at level 4 on the national qualifications framework (NQF)*.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (2005) : *Teacher's Guide for the Development of Learning Programmes*.
- DEPARTMENT OF EDUCATION: *Revised national curriculum statement, grade R-9*.
- DEPARTMENT OF EDUCATION: *Revised national curriculum statement, grade R-10-12*.
- PLUDDMANN P., BRAAM D., BROEDER P., EXTRA G., OCTOBER M. (2004) : *Language policy implementation and language vitality in Western Cape primary schools*, PRAESA Occasional papers n°15, University of Cape Town.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (1996) : *The Constitution of the Republic of South Africa*, Act 108 of 1996.
- STATSSA (Statistics South Africa) : <http://www.statssa.gov.za/>
- VIGOUROUX C. (1998) : "Entité francophone ou identités francophones ? Les immigrés africains francophones en Afrique du Sud et leurs relations à la langue française", *Le Français en Afrique*, 12, pp. 319-333.

²⁷ Loi-Cadre (source) 2006-2011 entre la France et l'Afrique du Sud. Selon, P. Aldon, 1 553 diplomates seront formés sur cette période, en collaboration avec l'OIF et le réseau des centres de FLE d'Afrique (Lomé).

- WINCHANK A. (1999): "Problématique de l'enseignement du français dans la société multiculturelle sud-africaine". In FERAL C. (dir): *Language and education : Parameters for a multicultural South-Africa*, Proceedings of the International Seminar, December 1998, *Alizés*, n° 18, Université de La Réunion, pp. 53-63.