



HAL
open science

”Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine, approche sociolinguistique et didactique”

Céline Peigné

► To cite this version:

Céline Peigné. ”Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine, approche sociolinguistique et didactique”. Linguistique. Université François Rabelais - Tours, 2010. Français. NNT : 2010TOUR2002 . tel-00565537v1

HAL Id: tel-00565537

<https://theses.hal.science/tel-00565537v1>

Submitted on 13 Feb 2011 (v1), last revised 24 May 2023 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**UNIVERSITÉ FRANÇOIS-RABELAIS
DE TOURS**



**ÉCOLE DOCTORALE des Sciences de l'Homme et de la Société
EA 4246 DYNADIV, dynamiques et enjeux de la diversité**

THÈSE présentée par :
Céline PEIGNÉ

soutenue le : 06 mai 2010

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université François - Rabelais**
Discipline/ Spécialité : Sciences du langage

**Une contextualisation du français dans la
pluralité sud-africaine
Approche sociolinguistique et didactique**

Volume 1

THÈSE dirigée par :

Véronique CASTELLOTTI

Professeure, université François - Rabelais - Tours

RAPPORTEURS :

**Philippe BLANCHET
Daniel COSTE**

Professeur, université Rennes 2 Haute-Bretagne - Rennes 2
Professeur émérite, ENS LSH - Lyon

JURY :

**Francesca BALLADON
Philippe BLANCHET
Véronique CASTELLOTTI
Daniel COSTE
Didier de ROBILLARD**

Associate Professor, university of KwaZulu-Natal - Durban
Professeur, université Rennes 2 Haute-Bretagne - Rennes 2
Professeure, université François - Rabelais - Tours
Professeur émérite, ENS LSH - Lyon
Professeur, université François - Rabelais - Tours

ÉCOLE DOCTORALE des Sciences de l'Homme et de la Société
EA 4246 DYNADIV, dynamiques et enjeux de la diversité

THÈSE présentée par :

Céline PEIGNÉ

soutenue le : 06 mai 2010

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université François - Rabelais**
Discipline/ Spécialité : Sciences du langage

**Une contextualisation du français dans la
pluralité sud-africaine**
Approche sociolinguistique et didactique

Volume 1

THÈSE dirigée par :
Véronique CASTELLOTTI Professeure, université François - Rabelais - Tours

RAPPORTEURS :
Philippe BLANCHET Professeur, université Rennes 2 Haute-Bretagne - Rennes 2
Daniel COSTE Professeur émérite, ENS LSH - Lyon

JURY :
Francesca BALLADON Associate Professor, university of KwaZulu-Natal - Durban
Philippe BLANCHET Professeur, université Rennes 2 Haute-Bretagne - Rennes 2
Véronique CASTELLOTTI Professeure, université François - Rabelais - Tours
Daniel COSTE Professeur émérite, ENS LSH - Lyon
Didier de ROBILLARD Professeur, université François - Rabelais - Tours



Affichage bilingue d'accueil à l'entrée de eThekweni (ou Durban) dans le KwaZulu-Natal. (*siyakwamukela* en zulu pourrait être traduit par *we welcome you* ou bienvenue, photo 2006).

Cette photo date visiblement de bien après 1994, parce que, d'une part les deux seules langues officielles du pays étaient auparavant l'anglais et l'afrikaans et que, d'autre part, parce que la ville de Durban n'a officiellement adopté que récemment une politique linguistique municipale de bilinguisme en anglais et en zulu¹. Ce panneau marque la volonté d'affirmer la pluralité des identités à travers la diversité linguistique en Afrique du Sud. Je dirais même qu'elle marque ici le pouvoir acquis officiellement de nommer en langues « africaines » la configuration géographique du pays : le nom de Durban n'y figure pas, c'est « eThekweni municipality » qui accueille l'automobiliste, tout comme la formule de bienvenue en zulu précède celle en anglais. Cette volonté accompagne, me semble-t-il, le projet porté par Thabo Mbeki de Renaissance africaine, ici à travers la volonté de prise de pouvoir sur l'Afrique par l'Afrique qui, plus largement pour l'Afrique du Sud, consiste à s'affirmer comme médiateur du continent, en tant que pays le plus riche et démocratie reconnue internationalement, donc en tant que potentiel intermédiaire entre les pays dits « du Nord » et « du Sud », d'où également l'usage de l'anglais. On verra tout au long de ce travail comment, finalement, progressivement, et d'une manière qui n'était pas anticipée au départ de ce travail, cela nous (r)amène au français.

¹ Bien que je n'aie pas réussi à trouver la date précise de la mise en place de cette politique linguistique municipale, il semblerait qu'elle soit visible depuis 2004.

À ma famille.

Remerciements

L'élaboration de ce travail tient compte de l'apport riche et complémentaire de nombreuses personnes que je tiens ici à remercier, ce qui commence par les membres du jury, qui ont accepté de m'accompagner dans la phase finale de ce travail.

Mes plus vifs remerciements vont à Véronique Castellotti, qui pendant toutes ces années m'a fait bénéficier de ses retours, de sa patience et de son soutien dans ce projet, en guidant mes errances, en m'aidant à approfondir mes questionnements et en partageant un thé, par delà les vents et les mers de nos déplacements respectifs.

Jean Rosseto et Marc de Ferrière Le Vayer ainsi que, à travers eux, l'École Doctorale des Sciences de l'Homme et de la Société de l'université François-Rabelais de Tours, ont fait confiance à mon projet en finançant un billet aller/ retour en Afrique du Sud en 2006 afin que je puisse continuer mes recherches de terrain. Que leur soutien aux doctorants soit remercié par l'aboutissement de cette thèse.

Je tiens également à remercier Didier de Robillard pour nos discussions sociolinguistiques, dont je suis toujours sortie avec du grain à moudre, et plus généralement l'Équipe d'Accueil 4246 DYNADIV à laquelle j'ai eu la chance d'être intégrée depuis son existence en tant que Jeune Équipe. La participation à cette équipe de recherche m'a toujours permis de beaucoup apprendre, que ce soit sur son fonctionnement, sur la démarche de recherche toujours stimulante et alimentée par ses membres, et sur la chaleur avec laquelle elle accueille les doctorants et les implique dans des projets. Merci donc pour les réunions de recherches, les comptes-rendus, l'implication des étudiants au conseil de laboratoire, le partage des travaux et les retours apportés sur mes propres travaux, tout autant que pour les pique-niques et les occasions à célébrer qui ont accompagné ce travail. Ma gratitude va donc également à Aude Bretegnier, Emmanuelle Huver, Patricia Lambert et Isabelle Pierozak pour leur bonne humeur et la qualité de nos échanges. Merci également à Marc Debono, Sylvie Dardaillon et Valentin Feussi, mes compagnons d'aventure dans le projet de thèse, sans oublier l'aide dynadivienne de Sandra Belondo et Céline Doucet. Je tiens particulièrement à remercier Charlotte Boucher, Anne Fontaine, Aude et Sylvain Sorgato pour leur aide, leur amitié et tous les beaux projets que nous avons encore à inventer.

Mes remerciements vont également à tous les chercheurs travaillant des problématiques sud-africaines dont j'ai pu bénéficier des retours et des travaux communs, ce sont Gilles Teulié, Marie Claude Barbier, Richard Samin et Michel Lafon. Je remercie L. Licata et O. Klein (Université Libre de Bruxelles) ainsi que l'ONG TREE pour m'avoir transmis des travaux au sujet de l'Afrique du Sud. Cécile Vigouroux a également eu la gentillesse de partager ses publications et d'intéressants échanges avec moi,

tout comme Yves Darbos m'a aidée à élaborer les cartes géographiques de ce travail et Ninon Larché à peaufiner la traduction de mon résumé en anglais.

Cette thèse n'aurait pas été réalisable sans la participation des élèves, étudiants, enseignants et acteurs des langues en Afrique du Sud avec qui j'ai travaillé et que je n'oublierai pas. Je les remercie pour leur temps et leur confiance en espérant que ce travail soit à la hauteur de la qualité et de l'humanité de nos interactions. Je remercie particulièrement F. Balladon et P. Aldon pour la richesse de nos discussions et le maintien du contact malgré la distance, ainsi que J.F. Jacquemin et J. Machabeis.

My warm thanks also go to J. Shapiro, whose sharp eye on the news has always been a valuable input to my thinking. I would like to thank him formally for allowing me to reproduce some of his work in this Doctorate Thesis. As long as he will be able to publish his work freely, it will be a sure sign South Africa is on a democratic path.

Ce travail s'inscrit plus largement dans un parcours de vie, d'études et d'enseignement du français qui font que je me dois de souligner la bienveillance d'H. Chalabi, toujours disponible, amical et de bon conseil depuis mes premières années d'enseignement en France. Le département SODILANG a également contribué à enrichir ma formation, ma posture et ma pratique en m'accueillant deux années en tant qu'ATER.

Enfin, mes remerciements vont à J.C. Beacco, F. Balladon, V. Castellotti, D. Coste, D. L. Simon et D. de Robillard, pour avoir accepté de contribuer à mon dossier IFAS sous forme d'une recommandation, afin que je puisse prolonger et investir différemment cette aventure en Afrique du Sud à travers un post-doctorat.

Last but not least, I would like to thank Ryan, Ellen and Dan from the deepest of my heart, ngiyabonga kakhulu, baie dankie. You are my South African family and without you, none of this would have ever been possible. Ma famille et mes amis sont ma richesse, j'ai la chance qu'ils soient trop nombreux pour tous les citer, mais qu'ils reçoivent ici la marque de ma gratitude pour leur soutien précieux et indéfectible. J'ai également une pensée particulière pour Sébastien, Denis, Ron, John et Tom.

Résumé en français

Le processus d'évolution démocratique de l'Afrique du Sud, pays désormais doté de onze langues officielles, invite à interroger la position du français et à la mettre en perspective. Au départ de la recherche, cette position semblait fragile, c'est pourquoi il fallait commencer par questionner la pertinence du français dans la reconfiguration sud-africaine (chapitre 1), au-delà du cadre d'une « francophonie de diffusion ».

Cette recherche, ancrée en sociolinguistique et en didactique, s'est construite à partir d'une approche empirico-inductive qualitative critique, en travaillant avec des acteurs de l'enseignement/ apprentissage du secondaire et du supérieur et en privilégiant l'observation participante et l'entretien compréhensif. Ces observables sont croisés avec l'étude des textes sur les réformes éducatives, linguistiques et universitaires ainsi que des discours politiques et médiatiques produits au sujet des langues et des identités (chapitre 2). La gestion du rapport à l'altérité en Afrique du Sud pouvant apparaître comme « radicale » d'un point de vue en partie extérieur, la notion d'identité/altérité est rapidement devenue une notion nodale de l'interprétation des observables (chapitre 3). Une contextualisation de la pluralité sud-africaine, mobilisant les croisements d'une variété de champs scientifiques, est alors apparue nécessaire, pour permettre d'explicitier les manières dont le français peut s'intégrer aux enjeux et aux projets sud-africains. Dans cet environnement, un certain « laisser-faire » en faveur de l'anglais tend à présenter la promotion du plurilinguisme comme se superposant à la seule reconnaissance du multilinguisme, révélant une position paradoxale de cette langue. En effet, la diversité des modes d'appropriation identitaire de l'anglais est un marqueur sociolinguistique d'une certaine démocratisation sociale. Dans le même temps, cette langue peut être considérée comme contribuant à occulter les problématiques de la pluralité, allant alors à l'encontre du processus démocratique tourné vers le projet de « l'unité dans la diversité », qui est la devise du pays (chapitre 4). En tant que langue internationale, souvent valorisée aux côtés de l'anglais, l'intérêt de la présence du français est alors aussi questionné sous cet angle.

Si la question des langues dites étrangères n'est pas officiellement à l'ordre du jour, les pratiques et les représentations à propos du français évoluent rapidement, notamment à la faveur de l'ouverture du pays à l'Afrique et au reste du monde, qui fait naître d'autres intérêts pour cette langue (chapitre 5). En outre, les populations scolaires et estudiantines se diversifient, amenant en classe la question de la pluralité, qu'il est encore difficile de travailler. Ces bouleversements suscitent désormais le questionnement de l'adéquation des contenus et des cursus universitaires, du devenir de la recherche en français ainsi que des enjeux de ce type de formation dans une Afrique du Sud en plein essor (chapitre 6).

L'étude contextualisée de la position du français conduit à élargir ces questionnements. L'Afrique du Sud ne passera pas à la valorisation de la diversité sans avoir questionné et réfléchi la notion de pluralité et la classe de langue est un des espaces privilégiés pour ce faire. Paradoxalement, la visibilité des langues sud-africaines, hors de l'anglais, passe notamment par la promotion des langues étrangères, afin de sortir de la dyade anglais/ langue familiale du répertoire scolaire. Le français apparaît à cet effet comme une langue privilégiée par les témoins, ouvrant sur une pluralité valorisée, illustrée par la diversité de la francophonie. Cette représentation rejoint une des valeurs de la Francophonie, dégagant ainsi la possibilité de projets communs avec les langues locales (chapitre 7). La proposition d'un scénario de « plurilinguisme à la carte » permet d'envisager l'organisation de plurilinguismes scolaires malléables et remobilise les langues dans des travaux conjoints en faveur d'une pluralité négociée.

Ce travail développe la potentialité des politiques du français si elles s'inscrivent dans une démarche contextualisée de promotion du plurilinguisme en Afrique du Sud et, plus largement, de leur inscription dans le projet démocratique si l'enseignement/ apprentissage de cette langue est accompagné par le développement d'une didactique appropriée, impliquant un travail réflexif explicite sur l'altérité. Cela incite à questionner la catégorisation des francophonies dites minoritaires : mieux identifiées, les spécificités de leurs évolutions pourraient en effet contribuer au renouvellement de la francophonie, tout comme la Francophonie peut concourir au projet démocratique de ces pays. Ces questions se posent dans un contexte où l'équilibre délicat de la construction de la recherche et de l'enseignement supérieur est fragilisé par une tendance mondiale au délaissement des sciences humaines. L'Afrique du Sud, en proie aux urgences pragmatiques liées à son développement, a toutefois plus que jamais besoin que ses langues ne soient pas réduites à leurs fonctions instrumentales.

Mots clés : didactiques des langues, sociolinguistique, histoire de l'Afrique du Sud, politiques linguistiques et éducatives, FLE, répertoire scolaire, répertoire pluriel, compétence plurilingue, pluralité, identité/altérité, xénité, pratiques et représentations, contextualisation, français, KwaZulu-Natal, Afrique du Sud, f/Francophonie.

Résumé en anglais

Title of Thesis : « Contextualising French in the South African plurality : A sociolinguistic and didactic approach »

Summary :

The democratic evolution occurring in South Africa, a country in which there are now eleven official languages, brought us to examine the position of French and to put it into perspective. Initially, our research seemed to indicate that its position was quite weak, leading us to question the relevance of French in the new South African configuration (Chapter 1), beyond its mere status as a « minority » Francophony

The research is anchored in Sociolinguistics and Didactics and was built on a critique qualitative empirico-inductive approach, based on working with the stakeholders within the secondary and higher education structures of teaching and learning, through participative observations and comprehensive interviews. These observables are cross-referenced with studies undertaken on texts dealing with educational, linguistic and university reform as well as on political and media discourse on the subject of languages and identity (Chapter 2). Although the way in which the issue of otherness is dealt with in South Africa could have seemed « radical » coming from a partially external point of view, the notion of identity/otherness very quickly became fundamental in interpreting the observables (Chapter 3). It subsequently became clear that it was necessary to contextualise the South African plurality by drawing on cross-references from a variety of scientific fields in order to explicitly reveal ways in which French can be integrated into the challenges and projects facing South Africa.

In this environment, there is a certain « *laissez faire* » which favours English and which presents plurilingualism as merely recognising multilingualism, thus revealing a paradoxical position with regard to that language. Indeed, the diversity of modes in which English is appropriated as an element of identity constitutes a socio-linguistic marker of a type of social democratisation. By the same token, English can also be considered as concealing the real issues around plurality, thereby working against the democratic process which is resolutely turned towards the promotion of « unity in diversity », the country's motto (Chapter 4). In terms of its being an international language, which is often valued alongside English, the validity of French being present in the country is also studied in this light.

Though the issue surrounding so-called foreign languages is not officially recognised, practices and representations of French are rapidly evolving, noticeably in terms of the country opening itself to Africa and the rest of the world, leading to other interests arising for the language (Chapter 5). Furthermore,

school and university populations are diversifying and the question of plurality now needs to be addressed from within the classroom, where it is difficult to work with it. These major changes have raised questions on the adequateness of course contents and syllabi at the tertiary level, on the direction to be taken with research in French as well as the challenges of this type of education in a fully emerging South Africa (Chapter 6).

By contextualising the position of French, these questions have become more far-reaching. South Africa will not be able to move to valorising diversity if it has not questioned and reflected upon the notion of plurality and the language classroom is one of the better spaces in which to do this. Paradoxically, South African languages other than English could become more visible through the promotion of foreign languages because this allows them to rise above the English/Mother Tongue pairing in the school repertoire. In this context French seems to be a privileged language as it opens onto a valorised plurality, embodied in the diversity of the French speaking situations in the world (francophonie). This image meets one of the core values of Institutional Francophony (Francophonie), opening to a potential for developing projects together with local languages (Chapter 7). The proposal of an « à la carte plurilingualism » scenario leads to envisaging the organisation of a flexible plurilingualism at the school level as well as the remobilising of languages in joint projects so as to favour a negotiated plurality.

This research develops the potential of policies with regard to French if they are designed within a contextualised framework which not only favours plurilingualism in South Africa but which also, more broadly speaking, promotes the democratic project if the teaching/learning of this language is underpinned by the development of an appropriate didactic method, which implies, in turn, placing an explicitly reflexive focus on the concept of otherness. This makes us question the categorisation of so-called “minority” Francophonie situations: if they are more accurately defined, the specificity of their development could in fact contribute to renewing the dynamics of Francophony, just as it in turn could contribute to the democratic project of these countries. Such questions arise at a time when the construction of research is delicately poised and tertiary education has been weakened by the global trend whereby Human Sciences are losing their popularity. Notwithstanding the fact that it is caught in the dire pragmatic urgencies linked to its development, South Africa, now more than ever, needs its languages to rise above their purely instrumental function.

Keywords : French as a foreign language, didactics of languages, sociolinguistics, history of South Africa, education and language policies, school repertoire, plural repertoire, plurilingual proficiency, plurality, identity/otherness, foreignness, practices and representations, contextualisation, French, KwaZulu-Natal, South Africa, f/Francophonie.

Sommaire

Remerciements	ix
Résumé en français	xi
Résumé en anglais	xiii
Sommaire.....	1
Liste des tableaux.....	7
Liste des figures	9
Liste des abréviations et acronymes principaux	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	15
PREMIÈRE PARTIE	
UNE RECHERCHE EN AFRIQUE DU SUD : SITUATION(S) ET APPROCHE(S)	27
Introduction	28
1	À LA RENCONTRE D'UNE JEUNE DÉMOCRATIE 29
1.1 La « transition » sud-africaine : état des lieux.....	29
1.1.1 La « transition » politique	30
1.1.2 La transition économique et sociale.....	33
1.1.3 La transition linguistique.....	41
1.2 La scolarisation et l'apprentissage des langues depuis 1994	47
1.2.1 Eléments de réforme du système éducatif.....	47
1.2.2 Propositions de politiques linguistiques éducatives et universitaires	52
1.2.3 Statuts et mise à disposition des langues	63
1.3 Construction d'un positionnement de recherche	71
1.3.1 Les regards sur la démocratisation.....	71
1.3.2 L'effet « boomerang » du contexte sur le projet de thèse	73
1.3.3 Quelle pertinence du français ?	76

transition	83
2.....APPROCHE DE TERRAIN ET PRODUCTION D'OBSERVABLES	86
2.1 Méthodes et observables	87
2.1.1 Une posture d' « entre deux ».....	87
2.1.2 Production d'observables	94
2.1.3 Les écoles secondaires « ex-model C ».....	103
2.2 Construction d'une recherche	115
2.2.1 Un point de vue sociolinguistique et didactique.....	116
2.2.2 Garder « la trace de son trésor » ou la métaphore de la carte du monde.....	117
2.2.3 Approche et posture.....	120
2.3 Notions opératoires	128
2.3.1 Une approche située et contextualisée.....	128
2.3.2 Les représentations sociales.....	134
2.3.3 Le rapport à l'altérité	137
Conclusion	145
DEUXIÈME PARTIE :	
PLURALITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN AFRIQUE DU SUD : HISTOIRE ET ENJEUX	149
introduction	151
3CONTEXTUALISATION DES RAPPORTS AUX LANGUES ET A L'ALTÉRITÉ.	153
3.1 Investir la notion de « langue »	153
3.1.1 De l'idiome à une définition contextualisée.....	153
3.1.2 D'une science de la langue aux sciences du langage.....	156
3.1.3 D'une à des didactiques des langues	158
3.2 Brève histoire de l'Afrique du Sud	161
3.2.1 La polémique de l'antériorité	162
3.2.2 Lecture contextualisée : des processus d'assimilation au rejet de l'autre	166
3.2.3 L'émergence d'une identité africaine d'origine européenne.....	185
3.3 Une construction située du rapport à l'altérité	191
3.3.1 Difficultés et intérêts de proposer une version de l'histoire.....	191

3.3.2	Perméabilité de la hiérarchisation par la pluralité dans l'éducation	193
3.3.3	Mise en perspective des choix de politiques linguistiques sud-africaines	216
	transition.....	239
4	PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS DE LA PLURALITÉ	245
4.1	L'investissement des langues historiquement défavorisées	246
4.1.1	Représentations des pratiques et des langues.....	246
4.1.2	Apprendre des langues ? Oui, mais pas historiquement défavorisées	251
4.1.3	Différents types de gestions de la pluralité du répertoire individuel	256
4.2	Le paradoxe de l'anglais : une certaine gestion de la pluralité	261
4.2.1	L'anglais palliatif aux conflits	261
4.2.2	S'appropriier l'anglais : marqueurs sociolinguistiques de la démocratisation.....	266
4.2.3	L'hégémonie de l'anglais : contre le projet de « l'unité dans la diversité » ?.....	278
4.3	Nommer et se nommer « Africain » : enjeux dans le projet démocratique sud-africain	289
4.3.1	Représentations d'« africain » et de l'« africanité »	290
4.3.2	L'identification de soi (non) reconnue par l'autre	297
4.3.3	Se définir Africain en Afrique du Sud au XXIe siècle :	304
	conclusion.....	308
TROISIÈME PARTIE :		
	LE FRANÇAIS EN MOUVEMENT AVEC LA PLURALITÉ SUD-AFRICAINE.....	313
	introduction	315
	5..... ENTRE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL ET LES NOUVEAUX VISAGES DU	
	FRANÇAIS	317
5.1	La question des objectifs d'apprentissage du français	317
5.1.1	Vitrine et organisation du français dans les écoles	318
5.1.2	Les choix de matières menant au français.....	320
5.1.3	Le désintérêt pour les langues et le français à l'université.....	325
5.2	La redéfinition des intérêts du français	328
5.2.1	Le français comme bagage international et notamment africain	329
5.2.2	L'Afrique du Sud : un espace pour s'approprier du français ?	334

5.2.3	L'enseignement et l'apprentissage universitaire du français.....	341
5.3	Évolution de l'offre universitaire.....	347
5.3.1	Publics et formations actuels	348
5.3.2	Étude de cas : trois formations de <i>Bachelor of Arts</i>	351
5.3.3	Projets innovants et ouverture des cursus.....	356
	Transition	360
6.....	DIFFICULTÉS ET INTÉRÊTS DU FRANÇAIS DANS UNE DIDACTIQUE SUD- AFRICAINES DES LANGUES	361
6.1	Développer une discipline universitaire et un champ de recherche.....	361
6.1.1	Le français « langue littéraire »	362
6.1.2	L'importance d'une didactique des langues et du français pour la recherche.....	365
6.1.3	Enseigner le français : s'adapter à « la pluralité » ou se renouveler ?.....	368
6.2	Orienter et accompagner les (pratiques d') enseignement	376
6.2.1	Entre habitudes d'enseignement et nouvelles pratiques	377
6.2.2	Resituer sa légitimité en tant qu'enseignant francophone	383
6.2.3	Formations d'enseignants et contenus de formations.....	391
6.3	Une langue différente dans une construction « insulaire ».....	400
6.3.1	Le français et l'anglais : concurrents ou concourant à la visibilité des autres langues ?.....	401
6.3.2	D'une langue de diffusion à une langue d'ouverture altéritaire	413
6.3.3	Le français <i>avec</i> les langues dans une appropriation plurielle	422
	transition	426
7.....	PERSPECTIVES SOCIOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES : LANGUES SUD- AFRICAINES ET FRANCOPHONIE, UN PROJET COMMUN ?	429
7.1	Les langues et le (futur) citoyen : vers un plurilinguisme « à la carte » ?	430
7.1.1	Reconsidérer la préconisation d'« au moins deux langues ».....	431
7.1.2	Revoir les statuts scolaires des langues	432
7.1.3	L'importance de l'afrikaans et de la notion de choix	436
7.2	Travailler en commun.....	438
7.2.1	Construire et nouer un réseau didactique	439
7.2.2	Un référentiel pour les langues étrangères...vers un travail avec les langues officielles ?.....	440

7.2.3	Interdépendance du français et des langues locales	442
7.3	Questions de f/Francophonies	447
7.3.1	« Le FLE », les français	447
7.3.2	D'une francophonie invisible à une autre vision de la francophonie.....	448
7.3.3	Quelle autre situation de francophonie « minoritaire » ?	451
	CONCLUSION GÉNÉRALE	454
	TABLE DES MATIÈRES	475
	RESSOURCES	481
	Bibliographie	483
	Articles de journaux :	514
	Sitographie des universites sud-africaines	518
	Publications officielles :	519
	ANNEXES.....	524

Liste des tableaux

Tableau 1. Distribution de la population par langue « parlée le plus souvent à la maison »	42
Tableau 2. Niveaux de compétences définis selon le NQF.....	48
Tableau 3. Appropriation des langues à l'école, du cycle primaire à la fin du secondaire.....	59
Tableau 4. Langues obligatoires à l'école selon la politique linguistique éducative	60
Tableau 5. Statuts des langues en tant que matières (dans le secondaire supérieur).	68
Tableau 6. Langues apprises et souhaitées par des élèves de Grade 7.....	77
Tableau 7. Langues que des enfants de primaire du KZN souhaiteraient apprendre.....	80
Tableau 8. Liste des observables construits pour cette recherche.....	96
Tableau 9. Conventions de transcriptions pour les entretiens et les émissions de radio.....	102
Tableau 10. Écoles et enseignants avec lesquels j'ai été en contact.	104
Tableau 11. Classes de français rencontrées au secondaire « ex-model C ».	105
Tableau 12. Proverbes exploités dans les propagandes pour le rejet de l'altérité.....	207
Tableau 13. Fonds et nombre d'écoles entre élèves « européens » et « non-européens »	209
Tableau 14. Statut scolaire des langues apprises par les élèves rencontrés	251
Tableau 15. Répertoire scolaire des élèves de français (selon tableau 14)	252
Tableau 16. Auto-catégorisation des Sud-Africains par groupes de population.....	296
Tableau 17. Offre en français des universités sud-africaines entre 2007 et 2009.....	350

Liste des figures

Figure 1. Nombre de langues étudiées par les élèves de français (répertoire scolaire).	109
Figure 2. Langues apprises par les élèves de français interrogés.....	112
Figure 3. Répartition des fonds et écoles des élèves scolarisés en 1926.....	210
Figure 4. Inscriptions en français à UKZN par année, au second semestre.....	344

Liste des abréviations et acronymes principaux

Acronyme	Référent	Remarque
(N)NP	<i>(new) National Party</i>	Parti majoritaire de l'apartheid, désormais minoritaire
(R)NCS	<i>(Revised) National Curriculum Statement</i>	Nouveau curriculum scolaire national
1e AL	Première langue additionnelle	Seconde langue officielle obligatoire à l'école
2e AL	Deuxième langue additionnelle	Troisième langue à l'école, facultative
ABET	<i>Adult Based Education and Training</i>	Formation pour adultes
ANC	<i>African National Congress</i>	Parti au pouvoir depuis 1994
APF	Association des Professeurs de Français	Réunion observée dans le KwaZulu-Natal
APO	<i>African People's Organization</i>	Parti politique
AZAPO	<i>Azanian African People's Organization</i>	Parti politique
BA	<i>Bachelor of Arts</i>	Diplôme équivalent aux trois premières années d'université
BBBEE	<i>Broad-Based Black Economic Empowerment</i>	Seconde politique de discrimination positive (2003)
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>	
BEE	<i>Black Equity Empowerment</i>	Politique de discrimination positive
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues	
CELV	Centre Européen pour les Langues Vivantes	European Center for Modern Languages
COPE	<i>Congress of the People</i>	Parti né de la scission de l'ANC en 2009
CV	<i>Curriculum Vitae</i>	
DELTA	Diplôme d'études en langue française	Exploité pour participer à définir les programmes de français dans le secondaire
DoE	<i>Department of Education</i>	Ministère de l'Education
DoH	<i>Department of Health</i>	Ministère de la Santé
ECD	<i>Early childhood development</i>	Relatif à l'éducation pré-primaire
ESL	<i>English Second Language</i>	Anglais comme langue seconde
FET	<i>Further Education and Training</i>	Cycle éducatif de la Grade 10 à 12 (cf. annexe 10b, p. 45)
FETC	<i>Further Education and Training Certificate</i>	Diplôme de fin de cycle FET (Grade 12)
FLE	Français Langue Etrangère	Statut d'enseignement du français
GET	<i>General Education and Training</i>	Cycle éducatif regroupant le cycle primaire (Grade 0-6) et le secondaire

		inférieur (Grade 7-9). Cf. annexe 10b p. 45
GETC	<i>General Education and Training Certificate</i>	Diplôme de fin de cycle GET (Grade 9)
HL	<i>Home Language</i>	Première langue officielle obligatoire à l'école
Hon	<i>Honours</i>	Diplôme de 4e année d'université, correspondant au Master1 en France
IDASA	<i>Institute for a Democratic Alternative in South Africa</i>	désormais <i>Institute for Democracy in South Africa</i> depuis 1994
IEB	<i>Independent Examination Board</i>	Organisme indépendant chargé d'établir des examens pour le secondaire, par distinction d'avec les examens gouvernementaux. S'occupe des examens nationaux de français
IFAS	Institut français d'Afrique du Sud	
IFP	<i>Inkhata Freedom Party</i>	Parti majoritairement zulu du KZN
ISASA	<i>Independant schools Association of Southern Africa</i>	Association regroupant des écoles privées (dites "indépendantes")
IUT	Équivalent des anciens <i>Technikons</i> désormais appelés <i>technical universities</i> .	Institut universitaire de technologie
KZN	KwaZulu-Natal	Dénomination officielle de la province
LANGTAG	<i>Language Task Group</i>	Groupe de recherche sur la gestion des langues en Afrique du Sud
LoLT	<i>Language of Learning and Teaching</i>	Langue d'enseignement/ apprentissage ou langue de scolarisation
MA	<i>Masters</i>	Diplôme de 5e année d'université, correspondant au Master 2 en France
Matric	<i>Matriculation</i>	Diplôme de fin de cycle secondaire, ancien NCS (jusqu'aux lauréats du Matric 2007, donnant aux candidats non reçu jusqu'à 2011 pour être reçus)
NP	<i>Nasionaale/ National Party</i>	Parti National (au pouvoir en 1948), parti connu comme étant celui de l'apartheid
NQF	<i>National Qualification Framework</i>	Cadre national établissant les diplômes et qualifications
NSC	<i>National Senior Certificate</i>	Diplôme de fin du secondaire (vers supérieur). Remplace le <i>Further Education and Training Certificate</i> à partir de 2008 (ancien Matric)
OAU	<i>Organization for African Unity</i>	Union Africaine
OBE	<i>Outcome Based Education</i>	Education basée sur les « résultats d'apprentissages »
PANSALB	<i>Pan South African Language Board</i>	Bureau créé depuis les élections démocratiques de 1994, relatif à la promotion des langues sud-africaines
PhD	<i>Doctor of Philosophy</i>	Equivalent du diplôme de Doctorat en France

PRAESA	<i>Project for the Study of Alternative Education in South Africa</i>	projet de recherché notamment lié au LANGTAG (N. Alexander)
SABC	<i>South Africa Broadcasting Corporation</i>	Media public sud-africain
SAHRC	<i>South African Human Rights Commission</i>	Commission sud-africaine des Droits de l'Homme
SAPA	<i>South African Press Agency</i>	Agence de Presse sud-africaine
SAQA	<i>South African Qualifications Authority</i>	Organisme national chargé de la gestion des diplômes et qualifications
SASA	<i>South Africa School Act</i>	Loi de 1996
SCAC	Service de Coopération et d'Action culturelle	Ambassade de France
SIDA	Syndrome d'Immunodéficience acquise	Peut se trouver cité comme AIDS
STATSSA	<i>Statistics South Africa</i>	Organisme national de recensement
TREE	<i>Training and Resources for Early Education</i>	Organisation non gouvernementale du KZN
UCT	<i>University of Cape Town</i>	Université de Cape Town (Western Cape)
UKZN	<i>University of KwaZulu-Natal</i>	Université du KwaZulu-Natal (KZN)
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNISA	<i>University of South Africa</i>	Université sud-africaine à distance
VIH	Virus d'Immunodéficience Humaine	Peut se trouver cité comme HIV

Introduction générale

« Pourquoi l’Afrique du Sud ? » est une question que l’on m’a très souvent posée, en France et en Afrique du Sud, à un moment ou un autre de ma recherche, à mesure de ma rencontre avec de nouveaux interlocuteurs. Mon intérêt pour ce pays est né de son histoire unique, découverte surtout lors de son accès à la démocratie. Si je¹ n’ai en effet pas l’impression d’avoir été particulièrement informée, ni particulièrement sensibilisée, à cette histoire pendant mon parcours scolaire de jeune Française, je développais, dans une moindre mesure, une certaine conscience de l’importance de ce tournant historique pour le pays. Pendant mon Diplôme d’Études Approfondies à Paris III sur le contact des langues et de l’enseignement du français langue étrangère aux Iles Fidji², je rencontrai mon compagnon, un jeune Sud-Africain qui me fit part de l’étonnement de certaines personnes en France concernant un manque de lien apparent pour eux entre le fait qu’il soit blanc³ et sa nationalité. Erigé en « représentant » des Sud-Africains blancs dans de nombreuses occasions sociales, il se trouvait bien vite obligé d’explicitier sa position face au racisme historique de son pays, voire de justifier le fait de se trouver dans une sorte de hiatus entre sa couleur, sa nationalité et un positionnement qui ne semblait, de manière suspecte⁴, pas correspondre à la position politique historique des « Blancs » en Afrique du Sud. Pour ma part, j’arrivais avec la même construction désinformée et « bien pensante », dont j’allais très vite me rendre compte qu’elle était bien évidemment située et réductrice. Je découvrais que, si l’atrocité de l’apartheid n’est pas à remettre en cause, la vie et le rapport aux autres en Afrique du Sud étaient investis de manières très diverses et bien plus complexes qu’il n’y paraissait : dire sa nationalité sud-africaine⁵, c’est aussi une façon de « faire avec » l’histoire dont on est issu et « faire avec » un autre, Sud-Africain ou non, qui questionne ce processus. C’est donc par intérêt pour la situation historique sud-africaine, pour la manière dont ce pays semble tenter de mettre en place un système éducatif plurilingue dans une société à l’histoire

¹ Le « je » est utilisé dans ce travail, il est à prendre comme un « je » de modestie, qui n’engage que moi tout en mettant en évidence ma responsabilité et mon positionnement impliqué ; cela n’enlève rien à l’importance des lectures effectuées, l’apport des pairs, collègues et témoins à la construction de ce travail.

² J’avais effectué un stage d’enseignement du français langue étrangère (désormais FLE), proposé par le Ministère français des Affaires Etrangères, pendant six mois aux Fidji en 2001. Je me suis intéressée aux contextes d’enseignement/ apprentissage en situation de plurilinguisme ainsi qu’à un enseignement du français en tant que langue étrangère ne présentant « aucun intérêt apparent » dans le contexte fidjien. Cette expérience m’a, entre autres bénéfiques, permis de complexifier mon rapport à la colonisation, par confrontation à certaines visions dont me faisaient part des Fidjiens lors de nos discussions.

³ Les termes de « Blanc » et « Noir » pour désigner une personne sont utilisés dans ce travail. Ils ne me sont pas tabous parce qu’ils ne sont pas investis de manière hiérarchisante ou (dé)valorisante ici et ne correspondent pas aux catégorisations dites « raciales » qui peuvent sévir en Afrique du Sud. Je les utilise faute de mieux, en explicitant mon intention, car je n’ai pas trouvé de terme qui puisse par définition échapper à une interprétation fallacieuse ou à une catégorisation par exclusion (comme le terme d’ « africain » situant de fait un autre « non-africain » qui sera développé au chapitre 4 et qui comporte de nombreux enjeux dans la situation locale). Ces catégories me posent toutefois problème dans la vie quotidienne, souvent par confrontation aux catégories socialement élaborées en Afrique du Sud mais également aux Etats-Unis auparavant. Par souci de lisibilité, et à l’exception d’une mise en relief pour le propos, je n’utilise pas de guillemets pour ces termes.

⁴ Ou du moins telle qu’elle était perçue par les personnes qui lui en parlaient en France.

⁵ Qualificatif qui s’éprouve plutôt hors de l’Afrique du Sud, bien que la mise en avant de la nationalité soit en train d’émerger dans le pays même, notamment en tant que facteur de légitimité face aux migrants francophones africains qui viennent dans le pays. C’est moi qui pose ici la « nationalité », à partir de ma position dans cette recherche. On aurait pu écrire « être sud-africain » ou encore « être sud-africain en France », même si on verra que cette question du « faire avec » se pose également à l’intérieur du pays, dans le cadre du projet d’unité nationale souhaité par le gouvernement.

si particulière, donc aussi pour mieux connaître mon compagnon et complexifier mon propre rapport à l'altérité, que j'ai choisi de travailler autour de la « transition » sud-africaine et de son impact sur les langues dans l'enseignement. Je m'intéressais en effet, de par ma formation, mon parcours de vie et d'enseignement, aux dynamiques plurilingues dans lesquelles évolue le français. De plus, l'inconfort qui résultait du fait de devoir abandonner une vision assez manichéenne « des Sud-Africains⁶ » me poussait à approcher plus avant ce qui se jouait dans un passage au régime démocratique certainement riche d'enseignements, notamment parce qu'il ouvrait la voie à une reconnaissance officielle de la pluralité linguistique.

Je pense aujourd'hui que l'un des questionnements qui m'anime, et qui m'a sans doute intéressée à la situation sud-africaine, mais qui est un questionnement à long terme qui dépasse l'exercice de thèse, est celui de la construction de l'altérité et donc de sa propre identité. Les représentations constituent selon moi une entrée primordiale dans l'approche de ces processus de construction, les pratiques sociolinguistiques étant un moyen d'y accéder tout comme les discours sur ces pratiques, afin de réfléchir la façon dont les témoins envisagent les univers des langues et de leurs locuteurs et, en retour, comment les langues pourraient être utilisées pour agir sur la construction de l'identité et de l'altérité.

Les recherches pour cette thèse sont parties d'un questionnement de départ très général autour de la manière dont l'accès à la démocratie affectait l'enseignement des langues dans un pays qui passait de deux langues officielles⁷, l'anglais et l'afrikaans, à onze langues officielles. La nouvelle Constitution de 1996⁸ a en effet permis à neuf langues historiquement défavorisées⁹ d'accéder au rang de langue

⁶ Ce type d'expression est ici mis en avant en tant que « concept classificateur » justement pour mieux s'en éloigner. S'il sera parfois nécessaire d'utiliser ce type d'expressions, elles seront toujours à interpréter en contexte et non comme une généralisation puisque, à l'instar de Veyne, il me semble que « tout concept classificateur est faux parce qu'aucun événement ne ressemble à un autre et que l'histoire n'est pas la constante répétition des mêmes faits [...]. L'être et l'identité n'existent que par abstraction, or l'histoire ne veut connaître que le concret » (Veyne 2007[1971] : 184-5).

⁷ Je ne souhaite pas qualifier ces deux langues de « langues coloniales » car elles étaient déjà, à l'époque de l'apartheid, langues familiales et (parfois unique) langue(s) de première socialisation de certains Sud-Africains. Je souhaite donc sortir de cette dichotomie binaire langue coloniale/ langue « de colonisé » pour deux raisons. D'une part car on se trouve dans le cadre d'une histoire coloniale particulière, qui s'est transformée sous d'autres formes jusqu'à l'ère contemporaine ; je distingue donc l'apartheid de ce qui peut être « communément » nommé « période coloniale ». D'autre part parce que cette dichotomie est encore relativement utilisée en Afrique du Sud (voire ailleurs) entre « langues européennes » et « langues africaines ». Il est possible de questionner cette distinction dans le pays (par exemple entre langues et variétés plus ou moins proches et par référence à l'international), en tant que référence à une sorte d'origine qui me semble pernicieuse, qui ne reflète pas les pratiques sociolinguistiques actuelles et qui peut notamment servir de support à une interprétation essentialiste. L'expression sera toutefois reprise quand les langues d'Afrique du Sud seront opposées entre elles, en raison justement de cette dichotomie, et pertinentes dans le discours des témoins pour expliciter certaines représentations.

⁸ La Constitution de la République d'Afrique du Sud a été approuvée par la Cour Constitutionnelle sud-africaine le 4 décembre 1996 et a pris effet le 4 février 1997. C'est une version amendée de la première proposition de mai 1996, suivant la Constitution intérimaire de 1994.

⁹ Les onze langues ainsi choisies représenteraient 98% des « langues premières ou langues familiales » des locuteurs du pays, pour environ 25 langues parlées dans le pays (Kamwangamalu 2004 : 199). Les langues ainsi nommées ici le sont dans la forme sous laquelle elles apparaissent dans la Constitution, où elles sont citées « dans leur langue » sans traduction. Je les traduis par la suite sans le préfixe désignant la langue (isi-, si-, xi-, se-, tshi-) pour une clarté de lecture (et dans la difficulté de proposer une traduction homogène entre l'anglais et le français, notamment en raison de normes divergentes relatives aux

officielle : « The official languages of the Republic are Sepedi¹⁰, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa and isiZulu »¹¹. Dans un contexte comme celui de l'Afrique du Sud, les langues ont officiellement été mises en avant dès le passage à la démocratie comme marqueur d'un changement profond, signifiant la prise en compte de tous les Sud-Africains à parité dans le projet démocratique. Cette prise de position était nécessaire compte tenu de l'histoire du pays, notamment marquée par la construction de clivages sociolinguistiques qui ont participé à la construction d'une société « racialisée ». Mais qu'advient-il des langues et de leurs locuteurs depuis 1994 ? Quelles mesures ont été mises en place ? Les langues ayant contribué à justifier la construction de certaines identités dans l'histoire du pays, je me demandais tout d'abord si elles pouvaient désormais contribuer à construire des représentations de l'altérité selon lesquelles la différence serait envisagée comme légitime et nécessaire. On voit l'intérêt d'une telle question dans la perspective des défis auxquels fait face l'Afrique du Sud dans la poursuite de son projet démocratique. De quelles langues parle-t-on dans ce cas ? Les seules langues sud-africaines sont-elles concernées ou bien les langues dites « non officielles » peuvent-elles contribuer à ce projet démocratique et comment ?

Je m'interrogeais également sur la façon dont les promesses liées à la « promotion du plurilinguisme »¹² allaient prendre forme dans l'éducation puisque je travaillais par ailleurs à la manière dont le plurilinguisme, et la pluralité plus largement, sont pris en compte ou non dans l'éducation en France. En Afrique du Sud, le plurilinguisme est présenté comme partie intégrante du processus de reconnaissance de la diversité de la population et du projet de « redressement des torts du passé » selon l'expression consacrée. C'est d'ailleurs une des vitrines légitimantes du pays à l'international, tout comme sa nouvelle Constitution de 1996, qui s'aligne sur, voire devance en certains points, des mesures communes à d'autres démocraties du monde¹³. De quel(s) plurilinguisme(s) parle-t-on ? Quelles sont les mesures éducatives décidées pour le réaliser ? Comment cela se passe-t-il en pratique ? Sur quelles langues reposent les choix des écoles et des publics scolarisés et pourquoi ?

Enfin, dix ans après l'entrée en démocratie, le français était, au début de ma recherche, enseigné dans le secondaire et le supérieur, soulevant également la question de l'intérêt et du statut des langues étrangères

majuscules des noms). J'utiliserai donc : pedi (pour le Sepedi, *Sesotho sa Leboa* ou sotho du Nord), sotho (pour le *Sesotho* ou sotho du Sud), tswana, swati, venda, tsonga, afrikaans, anglais, ndebele, xhosa et zulu. Leur mention peut cependant varier selon les sources mentionnées dans ce travail (notamment concernant l'usage des majuscules). Ces langues sont qualifiées d'historiquement défavorisées parce qu'en dépit de leur pratique par la majorité de la population numérique, elles ne bénéficiaient d'aucune reconnaissance ou utilisation officielle pendant l'apartheid. Mon questionnement sur la dénomination des langues sud-africaines évolue tout au long de ce travail et fait l'objet de notes.

¹⁰ Une polémique existerait autour du terme de « Sepedi » qui est venu en 1996 remplacer le terme de « Sesotho Sa Leboa » de 1994 (Constitution de 1996, chapitre I, Section 6, point 1).

¹¹ Constitution de 1996, chapitre un, *Founding Provision*, 6 (1). Cette citation est laissée en version originale. Cette thèse française devant être lisible dans le cadre de sa production, les citations et les extraits sont ensuite traduits dans ce travail. Les annexes présentent les observables construits en interaction dans la langue de leur élaboration.

¹² *Language in Education Policy* (1997b : 1), la citation est développée au chapitre 1.2.2, p. 53.

¹³ En y incluant par exemple la langue des signes aux langues à promouvoir dans le pays.

dans la volonté constitutionnelle de l'apprentissage d'« au moins deux langues officielles »¹⁴, dont la mise en place était encore en cours de réflexion. Cette volonté d'instaurer ce qui se précise alors sous la forme d'un bi/ plurilinguisme¹⁵ en langues officielles me semblait pouvoir induire un abandon des langues étrangères face à la diversité des langues en contact sur le terrain national. Le français semblait d'ailleurs n'exister qu'auprès d'une minorité privilégiée, en vertu de représentations stéréotypées de cette langue centrées autour de la France et d'un enseignement assez « classique »¹⁶, ce qui me semblait être une position fragile pour que cette langue puisse avoir un quelconque rôle à jouer dans la transition démocratique du pays. Compte tenu de l'accent mis sur les langues officielles et les réformes de l'éducation, je me demandais alors qui apprenait (encore) le français, pour quels motifs et quels objectifs, ainsi que de quelle manière et sous quel statut il pouvait être encore visible dans certains curricula. Les réformes commençaient en effet déjà à induire une redistribution des coûts en termes de salaires d'enseignants selon les matières : un cours de français est difficile à défendre face au besoin d'un enseignant supplémentaire de mathématiques, par exemple.

Le français allait-il rester l'apanage d'une minorité privilégiée et se cantonner à une situation de français de diffusion moribonde ? Y avait-il un intérêt pour les Sud-Africains à l'apprendre ? Si oui, pour qui et pour quoi faire ? Quel était le devenir de cette langue dans le pays ? Dans une telle contextualisation, ce qu'il allait advenir du français dans la restructuration de l'Afrique du Sud au tournant du XXI^e siècle me semblait pouvoir apporter des éléments importants à une meilleure connaissance des dynamiques actuelles du français dans le monde. Étudier les dynamiques d'une situation de francophonie dite minoritaire et de diffusion peut-il apporter des éclairages sur la francophonie en devenir ?

Mon premier voyage en Afrique du Sud a eu lieu en décembre 2003 - janvier 2004, à partir de ces trois types de questionnements qui m'ont intéressée au projet sud-africain. Ce sont autant d'objectifs auxquels j'aimerais pouvoir contribuer et qui, s'ils dépassent là aussi l'exercice de thèse seul, ont orienté la question de départ à laquelle je me suis consacrée : Quelle est la pertinence (ou non) du français en Afrique du Sud, dans une jeune démocratie qui compte désormais onze langues officielles ?

De cette question en découlent plusieurs :

- Les langues sont-elles inscrites dans le projet démocratique et de quelles manières ?

¹⁴ Constitution de 1996, chapitre 1, section six : langues, point 3(a) : « 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; but the national government and each provincial government must use at least two official languages », ce qui se répercute sur le système éducatif.

¹⁵ Cette expression de « bi/ plurilinguisme » est ici utilisée en traduction de « multilingualism » en raison de la formulation ambiguë des politiques qui incitent à l'utilisation et l'apprentissage d'« au moins deux langues », on définira dans ce travail les multiples facettes de cette ambiguïté.

¹⁶ Ce qui est développé au chapitre 5 pour le contexte du français et en relation à la culture éducative des établissements avec lesquels j'ai travaillé.

- Quels types de compétences en langues officielles sont attendus à l'école ?
- Y a-t-il, en Afrique du Sud, un intérêt pour les langues étrangères à travers l'exemple du français ?
Lequel ? Pour quoi faire ?
- Quelle est la situation du français ? Qui l'apprend ? Pour quelles raisons ? Dans quel contexte ?
- Le français s'inscrit-il ou non dans le projet démocratique sud-africain ? Selon quelles motivations ? De
quelles manières ?

Ces questions, évolutives et inscrites dans la problématique plus large développée *supra*, m'intéressent au-delà de la thèse, à travers la manière dont le projet démocratique et le rapport à l'autre peuvent être influencés par les langues et le plurilinguisme.

Les objectifs du présent travail sont donc de préciser en quoi consiste la reconfiguration sud-africaine en matière de politiques, d'éducation et de langues, et surtout de tenter d'en analyser la rencontre avec les pratiques scolaires et les représentations des acteurs de la relation didactique. Cela devrait permettre de mieux appréhender les raisons pour lesquelles le statut officiel du français et les dynamiques sociolinguistiques et scolaires qui le concerne semblent si éloignés. Cela devrait aussi contribuer à expliciter l'évolution de la visibilité du français dans le projet démocratique sud-africain où un double discours devient perceptible concernant les langues mises en avant et les langues activement exploitées, entre les langues de la réparation et les langues du développement international du pays. Dans le cadre d'une situation de francophonie que certains pourraient qualifier d'inexistante, je développerai ici quelques aspects éclairant la manière dont le français fait partie des transformations du pays et en quoi les dynamiques qui lui sont associées peuvent se révéler symptomatiques de mouvements plus larges de la société sud-africaine et de ceux qui y vivent. Cela pourrait permettre de dégager d'autres entrées dans des situations de francophonie que celles reconnues par la Francophonie institutionnelle, à travers la manière, les raisons ainsi que les conditions dans lesquelles elle se développe actuellement. Pouvant favoriser la mise en évidence de foyers « délaissés » de dynamisme du français, cela contribue à poser la question d'une part des éléments que ce type de francophonie peut apporter au renouvellement de la francophonie et, d'autre part, celle du devenir de ce type de foyers émergents s'ils restent ignorés. Je souhaiterais que ce travail puisse participer au débat concernant les orientations de la Francophonie, quant au devenir de la francophonie et la diversification de ses modes et ses espaces de partenariats, à travers la manière dont cela pourrait bénéficier à ces situations dites minoritaires, avec en retour la question de ce que ces situations peuvent apporter à la francophonie en général. Ce travail s'inscrit donc dans la volonté de porter d'autres regards sur des situations de francophonie bien souvent ignorées car elles ne répondent pas aux critères définitoires d'un espace francophone, là où elles pourraient participer au renouvellement des regards sur la francophonie en devenir, d'autant plus parce qu'elles se présentent autrement.

Je me suis intéressée, pour ce faire, aux pratiques et aux représentations des langues et du français, en travaillant avec des enseignants de langues, des élèves, des étudiants, des Sud-Africains hors situation scolaire, tout en prenant en compte également mes propres représentations pour construire une interprétation de cette recherche. Je me suis également intéressée aux textes définissant le nouveau régime démocratique sud-africain, aux lois, aux éléments de réformes éducatives et linguistiques, ainsi qu'aux manifestations de l'opinion sud-africaine concernant les langues et l'identité dans des journaux et des émissions radiophoniques. Mes lectures scientifiques ont couvert des champs de recherche assez variés pour tenter de me constituer une vision à la fois d'ensemble et détaillée des dynamiques sud-africaines. En effet, si la question des langues dans l'éducation est un axe de recherche qui se développe de plus en plus en Afrique du Sud, la situation du français dans le contexte scolaire et universitaire post-1994, et plus largement celui des langues étrangères, ne semble pas à ce jour avoir fait l'objet de recherches. Ma bibliographie est donc largement partagée entre des ressources européennes et (sud-)africaines, à la rencontre d'une certaine diversité de champs de recherche qui m'ont permis de dresser un tableau étoffé de la situation du pays, tout comme d'enrichir mon interprétation de leurs convergences et confrontations.

Ce travail comporte trois parties, qui consistent tout d'abord à situer la recherche dans le contexte sud-africain, avant de pouvoir y interroger l'histoire et les enjeux de la notion de pluralité, pour ensuite mieux développer la manière dont le français s'insère dans ces mouvements.

La première partie s'attache ainsi à définir la situation de cette recherche en Afrique du Sud. Elle offrira dans un premier temps une lecture de la situation sud-africaine actuelle en tant que jeune démocratie. La notion de « transition » sud-africaine sera explorée à travers les réformes politiques, économiques, sociales et linguistiques qui ont accompagné le pays dans le passage à un régime démocratique et la façon dont cet événement est exploité. On verra pourquoi, dans le contexte sud-africain, je lui préfère le terme de « projet démocratique » et ce que cela met en évidence. La sphère scolaire sera également explorée, concernant les réformes du système éducatif, les politiques linguistiques proposées officiellement, ainsi que l'appellation et les statuts des langues dans cette recontextualisation. Enfin, les questions qui ont émergé à ma découverte du pays seront développées à la lumière de la manière dont cette construction du terrain a influencé le projet de recherche en lui-même, c'est à dire à partir des façons dont j'allais pouvoir le mener. J'ai notamment dû choisir de travailler à partir des publics scolarisés au secondaire dans les écoles dites « ex-model C », expression qui désigne pudiquement en Afrique du Sud les écoles qui étaient « blanches » du temps de l'apartheid.

L'approche et la production des observables de cette recherche seront développées dans un deuxième temps, dans le cadre d'un projet qui s'articule à la rencontre de la didactique des langues et de la sociolinguistique, pour explorer les représentations des langues, de l'altérité et les manières d'agir dessus.

La salle de classe représente en effet un espace social où ces constructions se jouent, ce que rejoint la sociolinguistique sous l'angle différent de l'étude de la société du point de vue des usages linguistiques. Je travaille donc dans une sphère dynamique qui relie l'influence sociolinguistique large, dans la salle de classe, à la façon dont cet espace peut agir en retour sur les façons de se représenter le monde. Cette considération met en avant l'importance pour ma recherche de travailler la notion d'identité/ altérité, dans un projet qui implique de multiples regards dans la construction du terrain, mais également dans l'interprétation de ce travail, construit à partir d'une contextualisation plurielle. Je développe en quoi consiste cette contextualisation, avec la posture malléable que j'ai adoptée, et qui m'a été attribuée, tout au long de la rencontre de mes différents interlocuteurs et de nos interactions. La manière dont la recherche s'est déroulée ainsi que le détail des observables qui y ont contribué seront exposés pour une lecture facilitée d'une interprétation explicitée. Enfin, on verra en quoi il m'a semblé important de situer et de contextualiser l'approche adoptée pour cette recherche, à travers l'exploration des notions de contexte, de représentations sociales ainsi que celle du rapport à l'altérité et de la manière dont il est parfois construit dans le pays. Ces façons de « faire avec » sont bien sûr très variables selon les personnes et les situations sociales, tout comme l'identité et le rapport à l'altérité sont constitués de multiples facettes.

La deuxième partie de ce travail traite de l'histoire et des enjeux de la pluralité linguistique et culturelle en Afrique du Sud. Dans un premier temps, on s'interrogera sur l'investissement de la notion de « langue » avant de retracer son exploitation et son implication dans les définitions identitaires au cours de l'histoire sud-africaine, façonnant la manière dont la scolarité actuelle se développe, afin de mettre en perspective les choix de politiques linguistiques sud-africaines. Ce dernier point permet, par comparaison avec les recommandations européennes, de mettre en avant des similarités, et surtout des divergences entre les deux contextes, pour mieux appréhender la situation du pays. En second chapitre de cette deuxième partie, je présenterai certains écarts entre les politiques linguistiques affirmées et les représentations des langues et de la pluralité en Afrique du Sud. Ce sera l'occasion de voir en quoi le « laisser-faire » officiel concernant l'aménagement linguistique a des incidences sur les représentations des langues et de leurs locuteurs, affectant jusqu'au choix des matières par les élèves du secondaire. Après avoir évoqué certaines des difficultés qui émergent suite aux réformes, la façon dont les locuteurs se situent dans le plurilinguisme officiel permettra de dégager certaines tendances quand aux processus de définition de l'identité et de l'altérité qui sont en train de se jouer, notamment en relation au « paradoxe » de l'anglais qui y sera développé. On posera la question de ce que peut signifier être Africain dans l'Afrique du Sud actuelle, en relation au projet national d'« unité dans la diversité » que reprend la devise du pays. Cela permettra de mieux définir la manière dont les langues représentent, compte tenu de

l'histoire de l'Afrique du Sud, des enjeux importants dans la redéfinition de la notion d'identité/ altérité dans un projet démocratique national qui est loin d'être un acquis.

La troisième partie consistera à articuler la situation du français aux transformations du pays et à la manière dont il est perçu dans l'enseignement secondaire et supérieur, toujours en relation aux langues officielles. Les intérêts et les enjeux du français qui s'y esquissent peu à peu permettent d'explicitier la façon dont cette langue, si discrète dans des discours nationaux qui ignorent les langues étrangères, est pourtant en train de se développer, et pourrait participer à la constante évolution des aménagements didactiques qui accompagnent le processus démocratique. La gestion de cette situation, laissée de côté par le gouvernement, s'impose directement aux acteurs de l'enseignement et de la formation et renouvelle les questionnements didactiques liés aux formations en français, tout comme elle pose des questions transversales aux didactiques des langues officielles. On interrogera les représentations et les stéréotypes liés au français ainsi que la manière dont ils participent à reconfigurer le tableau éducatif avec lequel le français doit composer, avant de développer l'impact de la démocratisation du pays sur le français à l'université.

Cela fournira une mise en lumière contextualisée des difficultés et intérêts du développement d'une didactique du français dans un deuxième chapitre. Si les acteurs de l'enseignement/ apprentissage du français adaptent leurs pratiques à une nouvelle donne encore peu identifiée, on posera la question de l'intérêt de leur renouvellement, avec des objectifs variés dans le secondaire et le supérieur. La définition du contexte universitaire dans lequel le français évolue permettra de souligner les raisons pour lesquelles une didactique des langues devrait se développer. Par comparaison avec l'anglais, qui n'est pas actuellement considéré comme une langue d'ouverture au plurilinguisme, alors que cela en servirait également le devenir, on verra en quoi les langues étrangères ont intérêt à travailler ensemble et la manière dont peuvent se présenter les politiques du français dans le pays, soutenues par celles de la francophonie.

Le dernier chapitre permettra d'élaborer le scénario d'un plurilinguisme « à la carte » qui permettrait de composer avec la diversité des situations scolaires sud-africaines et de mobiliser plus de langues officielles, ainsi qu'un enseignement/ apprentissage du français contribuant au projet démocratique. Suivront ensuite quelques propositions quant à la possibilité d'élaborer des travaux grâce au tissage de différents réseaux et partenariats au sujet des langues. On ouvrira également le débat sur le rôle du français : dix ans après l'instauration du premier régime démocratique en Afrique du Sud, il semblait être amené à disparaître ou à conforter certaines représentations internationales selon lesquelles, né d'une francophonie de diffusion, il ne représentait en Afrique du Sud que peu d'intérêt pour les dynamiques francophones internationales. Quinze ans après, les dynamiques sociolinguistiques pourraient concourir à renégocier cette représentation, puisque le français en Afrique du Sud se développe d'une manière unique

dans l'histoire du pays. Cela permettra de s'interroger sur quelques notions liées au(x) français et à leur(s) diffusion(s), aux façons d'envisager les situations de francophonie et de questionner leur catégorisation.

Première partie

Une recherche en Afrique du Sud : situation(s) et approche(s)

Introduction

La première partie entend proposer la double situation de ce travail, en tant que recherche de thèse et en tant que travail réalisé sous l'angle didactique de la question du français à partir du cadre sociolinguistique dans lequel l'Afrique du Sud démarre son processus démocratique. Celui-ci étant souvent présenté comme une transition qui prend fin avec l'accession au régime démocratique, on questionnera cette position officielle tout en développant les défis auxquels le pays face en tant que jeune démocratie, des points de vue politiques, socioéconomique et linguistique. On abordera ensuite plus en détails la manière dont la scolarisation et l'apprentissage des langues prennent forme depuis 1994, avant de situer cette recherche en fonction du contexte sud-africain, à travers la question des regards sur l'Afrique du Sud et la manière dont ce contexte a pu conditionner le projet de départ pour ensuite poser la question du français. Le second chapitre de cette partie développe donc les approches investiguées et retenues dans ce travail, au rythme d'une construction élaborée à mesure des rencontres avec différents interlocuteurs et la production d'observables. On situera la position de l'apprentie-chercheuse et la manière dont mes observations échappaient à certaines formes d'études d'une situation de francophonie, avant de construire une posture et une approche particulière à cette recherche. Ce sera l'occasion de détailler les observables produits ainsi que leurs conditions de production, avant de définir en quoi les notions de contexte, de représentations sociales et du rapport à l'altérité se trouvent ici pertinentes. Cette première partie constitue donc la contextualisation globale de ce travail, à la fois selon la situation sud-africaine et selon celle de la thèse, ainsi que l'approche constituée pour ouvrir, par la suite, à une exploration fouillée de la situation des langues et du français dans le pays.

1 A la rencontre d'une jeune démocratie

Ce premier chapitre propose de définir certains éléments du contexte politique, socioéconomique et linguistique de la « nouvelle Afrique du Sud », à travers le questionnement de la manière dont la notion de « transition » y est exploitée : la transition démocratique est-elle une étape à dépasser pour accéder au statut de ce que l'on pourrait qualifier de « démocratie » ou est-ce plutôt un processus en marche vers un idéal démocratique ? Cela permettra ensuite de définir en quoi consiste le passage à un régime démocratique pour la sphère éducative et scolaire dans le pays, ainsi que la manière dont cela intéresse l'apprentissage des langues. Cette première forme de contextualisation permettra de mettre en perspective la manière dont mon questionnement de recherche s'est formé et a été influencé par les conditions de faisabilité de cette recherche.

1.1 La « transition » sud-africaine : état des lieux

Dans son *Histoire de l'Afrique du Sud*, Lugan concluait en 1986 que le pouvoir blanc n'accepterait pas le suffrage universel dans un avenir proche, ne voulant pas remettre le pouvoir à une majorité noire (1986 : 252). Il émettait également l'hypothèse qu'une prise de pouvoir par les Sud-Africains noirs n'aurait que peu de chances de réussir : « elle serait hypothétique en raison de la division ethnique, politique et sociale des Noirs » (*Ibidem* 259). C'est pourtant ce qui arrive à peine dix ans plus tard avec les premières élections démocratiques de 1994, où toute la population anti-apartheid s'allie pour élire l'ANC (*African National Congress*) au pouvoir, représenté par le charismatique Nelson Mandela. Un changement profond du pays s'amorçait alors : le pays passait du régime d'apartheid à la démocratie, le privilège économique de la minorité numérique blanche éclatait pour permettre à tous d'accéder aux mêmes droits, notamment concernant leurs langues et l'éducation. La notion de transition a alors fait son apparition, d'abord en relation à la Constitution intérimaire, qui mettait en place une série de mesures nommées « transitionnelles » en attendant la Nouvelle Constitution. Les représentants politiques parlent alors de « transition démocratique » (Republic of South Africa 1998) : la notion semble permettre d'affirmer un lien visible entre les élections de 1994 et la promesse de changements profonds à venir dans le pays. Dans quels sens cette notion de transition est-elle exploitée et à quelles fins ? Développer la manière dont le pays se modifie depuis 1994 va permettre de mieux définir cette notion de transition à travers l'analyse de l'impact du changement de régime dans les domaines de la vie politique, économique, sociale et linguistique du pays en général.

1.1.1 La « transition » politique

Si l'arrivée de Nelson Mandela en 1994 à la tête du pays symbolise souvent le passage à la démocratie, le processus de démantèlement de l'apartheid a commencé à la fin des années 1980 pour aboutir à la libération de Mandela en 1990 et à un gouvernement intérimaire multipartite en 1993. Cette période entre la fin du régime d'apartheid et l'accès aux premières élections démocratiques a souvent été qualifiée de période « transitionnelle » marquée par de nombreuses étapes de la restructuration du pays. Ces étapes sont marquées politiquement et on peut notamment les distinguer à partir des trois mandats démocratiques qui ont eu lieu à ce jour : l'élection de Nelson Mandela en 1994, puis celle de Thabo Mbeki en 1999 ainsi que la réélection de ce dernier en 2004¹. Ces deux Présidents de la République d'Afrique du Sud font partie de l'ANC (*African National Congress*); les prochaines élections de 2009 ont de fortes chances de continuer à représenter ce parti à la tête de l'état. Ces périodes sont accompagnées de réformes graduelles pour transformer le pays en profondeur, comme on le verra *infra* concernant le système éducatif. L'aspect démocratique de la représentation politique nationale est assez mitigé si l'on considère que l'ANC, malgré ses difficultés à prendre la relève de Mandela, reste cependant le parti symbolique de la libération. La scission interne qui marque l'ANC en 2009 a vu l'apparition du parti COPE (*Congress of the People*), qui pourrait relancer la participation citoyenne aux élections en motivant un choix électoral plutôt qu'une allégeance automatique à l'ANC. En ce sens, l'apparition de COPE pourrait participer à l'éclatement du recouplement entre parti politique et revendications ethnicisantes pour favoriser un réel positionnement politique individuel, elle pourrait donc représenter un pas réel vers la diversification des représentations politiques.

La présidence de Mandela a consisté à poser les bases du changement en profondeur du pays. Elles se fondent sur la nouvelle Constitution de 1996 qui accompagne une modification, de fond et de forme, des lois du pays pour sortir des formulations racistes de l'apartheid et de leur structuration officielle. La Constitution de 1996 adopte une position résolument progressiste à de nombreux points de vue, notamment par la prise en compte de questions auxquelles d'autres régimes démocratiques contemporains font face, et par exemple en matière de valeurs œuvrant à la promotion d'une « société démocratique basée sur la dignité humaine, l'égalité et la liberté »². Elle comporte également de nombreux points spécifiques à la sortie de l'Afrique du Sud d'une histoire dont le pays souhaite désormais se démarquer. La nouvelle Constitution développe donc des sections relatives au droit à la liberté de mouvement et de résidence, à l'information ou encore concernant l'explicitation du fait que personne ne doit être soumis à l'esclavage, la servitude ou le travail forcé. Elle rejette également formellement toute forme de

¹ Et depuis l'écriture de ce chapitre, l'investiture en 2009 de K. Motlanthe en tant que président intérimaire à la place de T. Mbeki en attendant les élections de la même année qui viennent de positionner J. Zuma à la tête du pays.

² Constitution de 1996, Chapitre 2, section 39. Par exemple, la reconnaissance de la langue des signes ou encore du droit au mariage homosexuel figurent dans cette première Constitution démocratique.

discrimination et « instaure les mêmes droits sociaux qu'en Europe occidentale » selon Vircoulon (2004a §4) en termes d'éducation, de travail ou de santé par exemple. Le pays passe alors de quatre provinces et dix bantoustans (ou *homelands*) à un gouvernement national et neuf provinces³. Les « ressortissants » des bantoustans, alors divisés en dix lieux distincts selon leurs langues, réintègrent l'Afrique du Sud en 1994. Au niveau de l'éducation, les 19 « Ministères » de l'éducation sont regroupés sous un même Ministère National de l'Éducation, relayé dans chaque province par un Ministère local⁴. Chaque province est en charge de l'éducation à tous niveaux⁵ et des politiques linguistiques pour la province, excepté la formation supérieure qui reste chapeauté au niveau national.

La présidence de Mandela a consisté à apaiser les conflits politiques qui éclataient depuis le milieu des années 1980 (notamment ceux de l'extrême droite afrikaner⁶ et de l'*Inkatha Freedom Party*⁷). Son côté pacificateur, que ce soit sur les questions africaines ou nationales, lui a permis de créer un gouvernement d'alliance large en proposant une participation à d'autres partis (notamment ceux en conflit ouvert, qui acceptent d'y siéger et renoncent à la violence politique). Mandela s'adresse également au plus grand nombre lors de ses interventions officielles, avec une multiplicité de gestes symboliques qui sont appréciés de toutes les communautés du pays⁸. On verra par la suite que la position de l'ANC depuis n'est pas en ligne directe avec celle de « Madiba⁹ ».

Le fait d'avoir réussi à atteindre une forme d'entente politique plurielle du pays a permis de terminer la réforme institutionnelle lors des élections suivantes, qui passaient alors à une « démocratie par le bas » (Vircoulon 2004a §6)¹⁰. La « transition » en termes de changement de régime et de transformation de toutes les structures du pays évolue de manière constructive de ce point de vue. Les arguments politiques semblent cependant toutefois reprendre des bases « ethnicisantes et raciales » qui sont visibles notamment dans les regroupements d'opinion autour des langues (Webb 2002) ainsi que dans la composition des

³ Cf. annexe 1 : les cartes 1b et 1c pour l'ancienne répartition spatiale des quatre provinces et des bantoustans, ainsi que la carte 1d. pour la situation actuelle, p. 10.

⁴ Respectivement *National Department of Education* et *Provincial Department of Education*, désormais DoE national ou provincial.

⁵ Constitution intérimaire de 1996, schéma 4, partie A.

⁶ Le *New National Party* (NNP), est l'héritier du *National Party* (NP) ayant instigué l'apartheid.

⁷ L'*Inkatha Freedom Party* (IFP) est traditionnellement un parti zulu du KwaZulu-Natal, dirigé par Mangosuthu Buthelezi (« roi zulu » à titre honorifique, cf. note 11, annexe 6, p. 29).

⁸ Vircoulon cite par exemple le fait que le port du maillot de l'équipe nationale de rugby par Mandela lors de la victoire de la coupe du monde en 1995, fut un « geste de reconnaissance suprême pour la communauté afrikaner » (2004a §5). Je pense plutôt que, par ce geste, le chef d'état incluait la population noire à la victoire internationale d'un sport sud-africain qui avait jusqu'alors toujours été qualifié de « sport de Blancs » auquel il affirmait ainsi également son soutien et sa reconnaissance, sachant mettre en avant le peu de symboles d'unité nationale dont il disposait pour proposer une cause commune à tous les Sud-Africains.

⁹ « Madiba » est le terme représentant le chef de famille/ le sage/ le grand. Ce terme respectueux est donné aux membres seniors masculins du « clan » de Mandela, qui est originaire du Transkei (cf. annexe 1c, au Nord de l'actuel Eastern Cape, cf. carte 1d, p. 12 et 13).

¹⁰ La segmentation de cet article en ligne s'effectue en paragraphes, selon la mise en forme disponible, et non en pages.

nouveaux groupes politiques : « les partis sud-africains ont donc une base raciale et/ ou ethnique, la différence étant entre ceux qui s'en contentent et ceux qui développent un programme politique s'adressant à l'ensemble de la nation sud-africaine¹¹ » (Vircoulon 2004a §9).

L'archevêque Desmond Tutu, prix Nobel de la paix 1984, préside alors le « Comité de la vérité et réconciliation », afin de faire la lumière sur les violations aux Droits de l'Homme commises par le régime d'apartheid mais également par les mouvements de libération. Les coupables qui font des aveux sont amnistiés par le Comité, les autres poursuivis en justice. Les victimes viennent témoigner et une indemnisation doit leur être attribuée. Au-delà du caractère cathartique de cet événement, sous-tendu par une politique étatique et religieuse du pardon, ce Comité entend marquer la profondeur du changement de régime et proposer une certaine forme de justice dans la reconnaissance des crimes de l'apartheid. Il s'est avéré que les différents partis politiques impliqués (du Parti National (NP) à l'ANC) ont nié leurs responsabilités, les jugements n'ont pas tous été menés à terme, les victimes ont dû attendre longtemps une indemnisation, tout comme l'opinion publique a dû attendre la publication retardée du rapport du Comité. Le bilan de ce Comité, dont l'objectif était notamment de contribuer à atténuer les clivages historiques de la population et les violences qui y étaient associées, reste donc assez mitigé, tout comme les prises de positions constitutionnelles ne sont en rien représentatives des pratiques dans le pays.

Le mandat de Mandela et la réconciliation proposée par Tutu, visant à la pacification dans le pays et à la proposition d'une forme de « nouveau départ » devaient aboutir à une série de mesures novatrices s'alignant sur les préceptes démocratiques du reste du monde. La « démocratie » a été présentée à cette période comme un nouvel état national s'installant dans le pays avec la fin des réformes politiques et de la démonstration cathartique du Comité, comme si le statut politique de la démocratie permettait en soi d'accéder à un « état de démocratie ». Depuis, le gouvernement n'a plus parlé de transition que dans l'attente de l'apparition d'une nouvelle loi. La dynamique de transition semble dans certains discours prendre fin avec l'instauration du régime démocratique et la mise en place des lois¹², sans prise en compte de la mise en œuvre ou non de ces lois et de leurs effets. Il me semble pourtant que ce sont plutôt les

¹¹ Cf. *infra* l'importance identitaire de ce type de projet inclusif, notamment autour des investissements de la notion d'« africain » (chapitre 4.3.3).

¹² T. Mbeki mentionnait par exemple à l'Assemblée Nationale en 1998: « taking into account the increase in population, we are spending the same volume of money to address the needs of the entirety of our population as were disbursed to address the needs of essentially the white minority before the democratic transition ». Soit : « Si l'on prend en compte l'accroissement de la population, nous dépensons le même volume d'argent pour répondre aux besoins de la population entière que celui qui était déboursé pour répondre aux besoins essentiellement de la minorité blanche avant la transition démocratique ». Mbeki semble ici parler de la transition démocratique comme un événement achevé avec le changement de régime politique (Republic of South Africa 1998). Sauf mention contraire, toutes les traductions sont personnelles. Le texte original est proposé en cas de part interprétative trop grande/ variable de la traduction avec la forme originale en anglais, étant donné que le passage d'une langue à l'autre porte plus sur une forme d'interprétation qu'une traduction littérale par définition.

impacts des mises en place et des lois, ou leur manque, qui permettent de qualifier le processus démocratique et de s'y positionner.

On peut dire que le statut de démocratie politique est atteint, mais ce statut se suffit-il à justifier de pratiques démocratiques ? Revient-il à affirmer le sentiment d'inclusion des individus au processus démocratique ? La question n'est pas posée et certaines notions sont exploitées de fait sans considérer le processus qui pourrait mener à leur construction. Certaines chaînes de la télévision nationale SABC ont, par exemple, pour slogan « divertir la nation » ou encore « informer la nation¹³ », comme si la notion de nation, comme celle de démocratie, étaient acquises avec le changement de régime politique. Elles ne sont en tous cas pas questionnées et importées en tant que cadre découlant automatiquement du changement de régime politique. Je pense cependant que la notion de « transition démocratique » implique l'idée d'un processus tourné vers un idéal démocratique, en tant que démarche et non pas en tant qu'état achevé de démocratie. C'est pour cela que, dans cette acception, je parlerai plutôt de « projet démocratique », pour insister sur la notion de processus.

La transition relève donc, selon moi (et la notion sera ensuite utilisée comme telle), d'un processus de transformations, de changements, de réformes et de remises en question des construits sociaux, économiques, linguistiques et identitaires qui accompagnent la sortie de l'apartheid vers des idéaux de pratiques démocratiques. L'ambiguïté de la notion de transition, peut impliquer un état d'achèvement (comme cela est d'ailleurs présent dans certains dictionnaires¹⁴), ce qui est exploité par le gouvernement. Cette ambiguïté se retrouve dans certaines utilisations de la notion, comme si la période de transition du pays couvrait arbitrairement le flou des changements sociétaux des années 1990. La notion subsiste toutefois de nos jours, elle s'est même généralisée sous l'appellation de « transition du pays », pour être reprise par des chercheurs (Ebrahim-Vally, Zegeye 2001 ; Alexander 2003 ; Chisholm 2004 ; Vircoulon 2004a et b) dans le sens du processus démocratique évoqué *supra*. Il semble pourtant clair que l'Afrique du Sud est engagée dans un processus de reconstruction à long terme et qu'il serait bénéfique de le souligner pour une meilleure prise en compte de la population.

1.1.2 La transition économique et sociale

Depuis l'élection de Mbeki, le pays est entré dans une période de « rattrapage socio-économique » (Vircoulon 2004a §10) pour réduire les inégalités sociales. Elle repose sur deux types d'actions majeures :

¹³ Vu à la télévision en 2009 (chaînes nationales), la notion de nation est également reprise dans les discours de J. Zuma avant les élections présidentielles de 2009.

¹⁴ Le Petit Robert présente ainsi la notion de transition en tant que « passage d'un état à un autre, d'une situation à une autre » (1993[1967] : 2295) qui s'accommode donc mal de son utilisation avec l'adjectif « démocratique ». Consultation en ligne du Petit Robert 2008, le 18 juin 2008, à l'URL : http://www.lerobert.com/index.php?option=com_enligne&Itemid=736.

une politique des services publics et une politique des revenus. L'état développe des actions concernant le logement social¹⁵, l'accès à l'eau et l'électricité, ou encore le développement d'un réseau de transports, mettant fin à l'isolement des *townships* ou des zones rurales face aux villes. Des actions sont également développées pour un meilleur accès aux soins, à l'aide sociale et à la scolarisation, notamment à travers le projet d'accès gratuit à l'école primaire pour les familles démunies. Pour ce qui concerne la politique des revenus, l'État a mis en place l'*affirmative action*, représentée au niveau économique par le *Black Economic Empowerment* (BEE) qui favorise un accès entrepreneurial à taux préférentiels pour les Sud-Africains noirs, métis et indiens. L'*Employment Equity Act* de 1998 entend favoriser l'accès de tous au monde du travail, afin qu'il reflète la population du pays et que se crée une classe moyenne. Selon Vircoulon (2004a §13) cette transformation ne « prend pas la tournure escomptée » : les aides sociales mises en place représentent en fait à ce jour le principal outil de « transformation » socio-économique.

Le projet d'un réseau de transport est au point mort¹⁶ et son absence se ressent très fortement au quotidien, des personnes devant marcher des heures pour aller travailler et/ ou utiliser des moyens de transport peu fiables. Le pays fait face depuis 2008 à des coupures d'électricité journalières¹⁷ qui affectent tous les Sud-Africains, des entreprises à la vie quotidienne. Au niveau de l'éducation, le budget¹⁸ qui lui est alloué est passé d'environ 47,8 milliards de Rands en 1999-2000 à 105,75 milliards en 2007-2008. Cette progression très nette ne permet pas toujours d'observer des améliorations des conditions de scolarisation des enfants. La gestion des écoles semble être le point principal de préoccupation sur lequel agir selon Chisholm (2004 : 9).

Un autre paramètre contemporain qui influence les conditions de scolarisation est le SIDA. Lugan évoquait en 1986 le fait que « l'extraordinaire réseau médical mis en place par les Blancs » permet à la population noire de connaître le taux de mortalité, infantile et adulte, le plus bas d'Afrique (1986 : 260). Cette affirmation me semble relative dans le sens où, la mortalité infantile et adulte parmi la population noire d'Afrique du Sud devait être mal, voire non recensée, du temps de l'apartheid. Par ailleurs, même si

¹⁵ Une des priorités face aux nombres d'« habitats informels » des *townships* (composés de bidonvilles appelés « informal settlements » mais également d'habitations représentant tous les niveaux sociaux).

¹⁶ Par exemple, à Durban en 2009, la société en charge de développer les transports en communs de bus peine encore à assurer un certain service, malgré les très larges subsides reçus depuis plusieurs années. Au niveau national, les réseaux privés de « taxis » manifestent contre le développement des transports en commun pour garder leur monopole et le prix des transports élevés. Ils protestent également contre l'ouverture d'une ligne de métro à Johannesburg, dont le public visé serait, lui, en mesure de payer un ticket plus cher que les prix pratiqués par les taxis. La perspective de la coupe du monde 2010 participe, à la fin de cette thèse, à accélérer le développement d'un réseau de transports publics grâce à l'urgence de ce besoin.

¹⁷ Dues à une anticipation problématique du pays en matière de ressources énergétiques.

¹⁸ Ce budget reste cependant difficile à évaluer selon les différentes sources et selon les domaines auxquels il est sensé être alloué. Il englobe ici en effet un budget global qui est ensuite réparti aux niveaux national, provincial et local, à tous les niveaux d'éducation et de formation. Les domaines prioritaires d'action éducative varient également selon les années. Le *Mail and Guardian* du 19 au 25 février 2010 mentionne 165 milliards de Rands alloués à l'éducation dans le budget national 2010-2011, dont 23,3 milliards pour l'éducation et la formation supérieures et 127 milliards pour l'éducation obligatoire (« basic education »). Ces chiffres apparaissent dans un article de Debetle et Mohlala (2010) traitant de la fuite des universitaires vers le secteur privé en raison des faibles salaires du public.

cette considération avait pu se vérifier à l'écriture de l'ouvrage de Lugan, il faut prendre en compte le changement de la situation en vingt ans. L'explosion démographique, les ravages du SIDA et la difficulté à diffuser une information appropriée, ajoutées à une gestion du service public qui pose question et au manque de personnel qualifié¹⁹, comptent parmi les critères qui font que le système public de santé est actuellement en forte dégradation, très inégal, pour être parfois indigent. Selon le rapport 2007 d'UNAIDS, l'Afrique du Sud détrône le Botswana en tant que pays avec le plus grand nombre de contaminations du HIV²⁰ à l'échelle mondiale. Bien que les approches de l'impact du HIV sur l'éducation de ces enfants soient difficiles à mettre en œuvre et souvent sous-estimées en Afrique (Desai, Jukes 2005), il est possible d'imaginer les conséquences du virus sur la scolarisation des enfants au niveau de leur environnement familial et éducatif²¹, quand eux-mêmes ne sont pas contaminés. Le KwaZulu-Natal (désormais KZN) est d'ailleurs la province la plus touchée du pays par le SIDA (DoH 2007 : 13, part I). La situation, compte tenu de la manière dont elle est prise en charge au niveau national, ne semble pas prête d'être renversée (*cf.* annexe 3, p. 17).

Devant les difficultés à réformer les infrastructures publiques, entre celles créées pendant l'apartheid mais laissées à l'abandon et l'apparition de nouveaux besoins, la situation de « transition » semble être parfois reprise pour justifier la lenteur ou le manque de prise en charge officielle de ces problèmes par le gouvernement. La notion de transition se développe de la fin des années 1990 à nos jours, et investit ensuite les champs politique, économique, social et éducatif. On pourrait dire qu'une phase de « transition et répartition » s'amorce pour aller de l'inégalité « raciale » vers un renforcement de l'inégalité sociale. Adapter cette expression à partir du titre de Bullier (1988) permet de mettre en avant la prégnance de l'ombre de l'apartheid qui règne encore sur l'Afrique du Sud, en termes d'opposition urbain/ rural et d'enseignement privé/ public, qui font que les inégalités officiellement imposées par l'ancien régime laissent la place à des inégalités sociales.

¹⁹ Ce personnel qualifié est d'ailleurs pourtant parfois présent sur le sol sud-africain notamment parmi la composante zimbabwéenne réfugiée du pays. Les politiques de l'emploi du BEE font que ces personnes, malgré les besoins extrêmes du service public et leurs qualifications, ne peuvent pas accéder à ces emplois ; les Sud-Africains qualifiés vont de plus en plus exercer à l'étranger.

²⁰ L'Afrique australe est la région du monde la plus affectée par le SIDA, avec un total de huit pays : le Botswana, le Lesotho, le Mozambique, la Namibie, l'Afrique du Sud, le Swaziland, la Zambie et le Zimbabwe. « South Africa is the country in the world with the most HIV infections » (UNAIDS 2007b : 1). Environ 260 000 enfants de moins de 15 ans vivent avec le HIV en Afrique du Sud en 2006 (*Department of Health (DoH) Report, part II 2007 : 3*). Il y aurait 1,2 millions d'orphelins du SIDA entre 0 et 17 ans en 2005 dont certains sont eux-mêmes porteurs du virus (contre une estimation de 780 000 orphelins en 2003 (UNAIDS 2006b)).

²¹ En termes de renouvellement de personnel éducatif qui peut aller de 0,5% à 4% par an et du fait que les enfants orphelins à cause du SIDA ont un accès restreint à l'éducation en raison des coûts de la scolarisation et du développement d'une certaine perception de l'éducation que cela conditionne (Desai, Jukes 2005). Pour ce qui est de l'Afrique du Sud plus précisément, le virus participe à l'éclatement de la cellule familiale, déjà très fragile parmi les familles sud-africaines noires du KwaZulu-Natal (*cf.* annexe 6 p. 25 pour une contextualisation des conditions du KZN à l'échelle du pays).

Les populations rurales des anciens bantoustans perdent les quelques structures et industries qui s'y sont développées pendant l'apartheid. Le manque de qualification et l'isolement contribue à appauvrir ces zones rurales, qui bénéficient assez peu de la transformation économique et de l'accès à l'emploi (STATSSA 2001a : 36-41) et se retrouvent défavorisées par rapport aux *townships*, urbains, qui bénéficient mieux des mesures socio-économiques en cours. Les *townships* se fracturent toutefois également au niveau social, entre laissés pour-compte et ceux qui s'y enrichissent ou finissent par en partir. Une « classe moyenne sud-africaine » est bien en train d'apparaître, malgré la prégnance des extrêmes et même si la majorité de ceux que Vircoulon appelle « les Africains²² » n'en bénéficie toujours pas et continue à vivre en dessous du seuil de pauvreté : « en 1997, les Africains représentaient 16 % de la classe moyenne sud-africaine ; en 2001, ils en représentaient 24 % ». En pratique, tous les Sud-Africains n'accèdent encore pas à l'eau ou l'électricité, 10 % des foyers urbains n'ont pas accès à l'eau courante, contre 39 % des foyers ruraux, et 26 % des foyers urbains n'ont pas l'électricité, contre 76 % des foyers ruraux (Vircoulon 2004a §15). Une nette distinction se crée donc également dans la modernisation des conditions de vie entre les situations urbaines et rurales.

Le même fossé se creuse au niveau éducatif selon Chisholm (2004), les disparités relatives à l'éducation héritée de l'apartheid sont encore sensibles entre zones urbaines ou rurales et entre les zones d'habitations formelles ou informelles²³. Les écoles en zones d'habitations informelles (qu'elles soient rurales ou urbaines) reprennent les emplacements des anciens bantoustans, là où les écoles sont de la plus mauvaise qualité selon Chisholm. Les écoles rurales, notamment dans les grandes fermes d'exploitation (*Human Rights Watch* 2004) qui sont connues comme les « écoles publiques sur propriété privées », sont délaissées par le gouvernement. Les programmes de développement de l'aide à la petite enfance (avant la Grade R²⁴) ainsi que celui de l'éducation et de la formation de base pour les adultes semblent également laissés de côté²⁵.

Bien que des améliorations soient peu à peu prises en charge au niveau des provinces, l'ampleur de la tâche est telle que ce sont souvent les écoles privées (même partiellement) qui sont en mesure de proposer

²² Qui signifie en fait « non-blanc » ici, puisque les politiques du BEE entendent théoriquement par « africain » les Sud-Africains noirs, métis et indiens. Cela pourrait également être un terme politiquement correct pour désigner les Sud-Africains noirs, compte tenu du fait que l'auteur mentionne ensuite « les minorités indiennes et métisses » avec lesquelles il faut compter. Cf. le chapitre 4.3.3 concernant l'ambiguïté de la notion d' « africain ».

²³ Ces zones d'habitation, ou *townships*, se sont développées à l'époque où la population noire devait disposer d'autorisations (avec les *pass*, cf. chapitre 3.2.2) pour circuler en « zone blanche » et donc y travailler. Les allers-retours entre ces zones et celles officiellement « réservées aux Noirs » (*homelands*, puis bantoustans) étant difficiles en raison des distances, les travailleurs s'installaient aux abords des villes dans ces habitations de fortune (où dans des dortoirs insalubres, prévus pour eux). Les *townships* ont récemment connu une croissance très importante à l'abolition de ces zones et du *pass*, certains d'entre eux développant de véritables quartiers avec des maisons confortables, côtoyant toujours les baraquements.

²⁴ Première année de scolarisation obligatoire où les enfants ont entre 5 et 6 ans. Elle précède l'année de « Grade 1 » qui est la première année du cycle primaire de trois ans appelée « foundation phase », cf. annexe 10c, p. 46.

²⁵ Le programme de développement de la petite enfance est l'ECD (*Early Childhood Development*), celui pour l'éducation et de la formation de base pour les adultes est l'ABET (*Adult Basic Education and Training*) (IDASA 2004 : 3). Je ne les évoque que très brièvement pour pouvoir concentrer ce travail sur les formations secondaire et supérieure en langues.

une scolarité qui puisse aboutir au diplôme de fin de secondaire (en termes de qualité des contenus pédagogiques et des conditions de scolarisation). Pour réduire ce problème, l'état sud-africain tente de mettre en place des écoles « sans frais de scolarité » (les « *no-fees schools* »). A l'issue d'un calcul complexe basé sur les revenus des parents, des bourses sont allouées aux écoles à destination des enfants, afin de favoriser leur accès à l'éducation. Les frais de scolarité représentent parfois une forte partie des dépenses du foyer et les parents ne pouvant pas les régler n'ont pas toujours connaissance de l'existence des aides gouvernementales à ce sujet (*The Tribune Herald*, 10.07.2005). Les enfants sont parfois marginalisés par les écoles, qui peuvent aller jusqu'à leur en interdire l'accès, quand les parents ne peuvent pas payer les frais de scolarité (Chisholm 2004). La scolarisation recèle par ailleurs souvent des frais supplémentaires (nourriture, transport, uniforme...) avec lesquels il faut compter.

La scolarisation pré-primaire n'est accessible que de manière privée, aucune structure publique n'existe dans ce domaine. La scolarisation n'est en effet obligatoire qu'à partir du cycle primaire et 84% des enfants sud-africains de moins de 8 ans ne bénéficieraient d'aucune structure avant d'entrer à l'école primaire²⁶. La nouvelle Constitution prend en compte les droits des enfants²⁷ et la politique du gouvernement actuel avance le fait que l'année de pré-primaire appelée « Grade R » serait accessible à tous d'ici 2010, ce qui est, à mon goût tout comme celui de P. Picken en 2006, directrice de l'ONG TREE²⁸, « un peu trop optimiste ». Pour elle, l'accès aux écoles primaires est rendu difficile par la distance qui les sépare des lieux de vie des enfants, cela induit le fait que bien souvent, ces enfants doivent prendre les « taxis » pour s'y rendre ce qui, selon elle, peut être dangereux²⁹. Par ailleurs, ces classes « Grade R » sont souvent rattachées aux écoles primaires et, dans les faits, les enfants n'ayant pas l'âge de suivre ce cursus primaire sont toutefois déjà scolarisés. Ce phénomène trouve plusieurs raisons pratiques, selon P. Picken :

- Des motifs peu scrupuleux de la part des principaux d'établissements, dont le statut et le salaire sont proportionnels aux effectifs de l'école ;

²⁶ Chiffres de l'audit sur le Développement de l'éducation des jeunes enfants, Département National de l'Education, 2001 (TREE 2005 : 42). Le peu de structures communautaires existantes n'ont souvent aucun accès à l'eau potable ou à des sanitaires ; les conditions d'accès à ces sites sont souvent difficiles voire dangereuses.

²⁷ Constitution de 1996, Chapitre 2- *Bill of Rights*, section 28.

²⁸ TREE (Training and Resources in Early Education) est l'ONG la plus active dans le KZN et la plus développée dans le pays, travaille depuis 25 ans au développement de l'aide à la petite enfance (de 0 à 7 ans). L'organisation ajoute que des problèmes supplémentaires viennent se greffer à cette situation : « l'étendue de l'éclatement de la structure familiale, des taux très hauts de mères célibataires et très jeunes, un accroissement incroyable dans l'abus des enfants, leur viol et la négligence ». Dépliant TREE, communiqué par P. Picken, directrice de l'ONG (tous les documents TREE nous ont été communiqués de la sorte).

²⁹ Les « taxis » sont les vans privés qui servent le plus souvent à la population sud-africaine noire pour circuler, étant donné le manque d'autres modes de transports en commun ou individuels. Bien souvent en très mauvais état, ils sont à la source de nombreux accidents de la route et la proie de « guerres de gangs » qui se disputent des territoires de légitimité pour la circulation de leurs « taxis ». Puissant lobby, ces groupes s'opposent violemment en 2009 à la création de réseaux de transports publics en vue de la coupe du monde 2010, pour conserver leur monopole.

- La visibilité de l'école, pour en améliorer les conditions : plus elle compte d'élèves plus le gouvernement lui alloue des enseignants, des fonds et une aide alimentaire ;
- Le soulagement des parents, l'accès à la scolarisation publique et obligatoire revient moins cher qu'une structure pré-primaire, n'existant souvent que sous la forme privée (en dehors de cette ONG).
- Par ailleurs, aller à l'école apporte la garantie que l'enfant recevra un repas dans la journée, ce qui n'est pas le cas dans les structures pré-primaires et parfois difficile dans les familles.

Au-delà des considérations économiques, l'accès à la scolarisation semble valorisé selon les parents, selon l'idée que « plus l'enfant va tôt à l'école, plus il apprendra vite » ce avec quoi P. Picken est en désaccord, qualifiant cet enrôlement trop précoce de dommageable pour les enfants et « préjudiciable à leurs apprentissages par la suite » étant donné les conditions actuelles de scolarisation, tout en reconnaissant pour les parents « la pression énorme de mettre les enfants à l'école avant l'heure »³⁰. L'éducation obligatoire publique connaît des soucis de financement entre les « indices de pauvreté » déterminés à l'échelle nationale (*quintiles*) et les allocations faites aux provinces (IDASA 2004 : 2). C'est-à-dire que les paliers fixés pour déterminer le montant de l'aide financière à allouer aux écoles, et le montant confié aux provinces pour ce faire, ne correspondent parfois pas. Cette question a été laissée en suspens au niveau national jusqu'en 2006, laissant donc la difficulté aux provinces de distribuer ces fonds aux écoles (IDASA 2004 : 16), avec la question délicate du choix des critères d'attribution qui pourraient s'avérer représentatifs³¹. Ces mesures font l'objet de nombreux débats, entre partisans et détracteurs de la politique des *no fees schools*, qui ne semblent pas non plus être la seule réponse à apporter à l'amélioration de la scolarisation :

« Si la suppression des frais de scolarité n'est pas complétée par des mesures pour construire des salles de classe, recruter et former davantage d'enseignants et améliorer la gestion des écoles, la médiocrité des conditions d'apprentissage risque d'écarter plus tôt les enfants de l'école ou de se traduire par des acquis très insuffisants. » (UNESCO 2008 : 29).

Une fois de plus, ce type de décision n'est pas suffisant en soi, il doit être encouragé à l'échelle nationale et accompagné d'autres mesures. Le facteur temporel est important notamment pour la formation et le recrutement d'enseignants. Cependant, ces derniers ne se déploieront pas dans toutes les écoles si les conditions ne sont pas intéressantes pour eux (*cf.* chapitre 1.2.2). Une formation, inexistante jusqu'alors, est en cours de mise en place pour les chefs d'établissements qui, dans le public, ne géraient jusqu'alors les écoles qu'à partir de leur formation d'enseignant. Les écoles privées, fonctionnant sur des frais de

³⁰ Extrait d'entretien (non retranscrit en annexe).

³¹ Les besoins sont importants et diversifiés, avec les problèmes de hiérarchisation des besoins que cela pose : une école pauvre avec des bâtiments neufs, par exemple, peut ne recevoir qu'une aide faible même si elle présente des besoins financiers importants (enseignants, matériel, sanitaires, eau potable, etc.).

scolarité élevés, ne connaissent pas ces problèmes et ne sont pas représentatives des écoles sud-africaines en général.

L'Afrique du Sud comptait, en 2005, plus de 380 000 enseignants et près de 12,2 millions d'élèves dans le primaire et le secondaire, dont 94,4% scolarisés dans des écoles publiques (11,9 millions d'élèves) et 5,1% dans des écoles indépendantes (ou privées, avec 315 000 élèves) (DoE 2006). Les communications des DoE provinciaux à la presse exposent souvent les problèmes de classes surchargées³², de violence, du manque de personnel, qu'il soit d'enseignement ou autre, du manque de matériel et de formations pour les enseignants, jusqu'au manque de structures les plus élémentaires telles un toit, des toilettes, un accès à l'eau, ou encore un grillage autour de l'école pour parer au vandalisme et souvent au pillage. Pour les écoles les plus pauvres, l'accès à des ressources encore trop onéreuses affecte la qualité de l'éducation à tous les niveaux : transports vers l'école, uniformes, livres et ressources pédagogiques, programme nutritionnel, encadrement, contenus pédagogiques³³ (Chisholm 2004 : 9). L'école est, selon l'étude du Conseil sud-africain des Droits de l'Homme de 2008, le lieu le moins sécurisé dans lequel évoluent les enfants sud-africains³⁴. A côté de cela, environ 5% des écoles sont des écoles privées, elles représentent encore souvent les écoles « ex-model C », c'est-à-dire, rappelons-le, celles anciennement réservées aux Blancs, bien que de nouvelles écoles privées commencent à voir le jour³⁵. Elles fonctionnent sur des fonds privés et sont quelquefois de langue afrikaans, majoritairement de langue anglaise. Leurs conditions d'enseignement/ apprentissage sont comparables aux établissements européens, voire bien meilleures matériellement. Une grande disparité existe donc entre les différents types d'établissements scolaires en Afrique du Sud, sachant qu'il existe encore peu d'intermédiaire entre les deux. La violence qui sévit dans le milieu scolaire public ne contribue pas à une évolution satisfaisante des conditions de scolarisation à

³² Parfois jusqu'à 80 élèves en pratique, malgré les ratios des documents officiels, mesurant la proportion enseignant/ élèves souvent autour de 1/35. DoE reprend les *Departments of Education*, soit les ministères de l'Éducation, dont je rappelle qu'il en existe un au niveau national, chapeautant les neuf ministères provinciaux du même nom.

³³ Les contenus pédagogiques, au-delà de la manière dont leur appropriation est principalement entravée par l'indigence des conditions de scolarisation, sont affectés par cette pauvreté. Il me semble que cela s'exprime surtout à travers le manque ou l'absence de formation des enseignants, ce qui affecte le développement de stratégies d'appropriation, le positionnement dans l'interaction avec les enfants, le travail des matières, les échanges dans une langue plus ou moins bien connue de l'enseignant et/ ou des élèves, etc.

³⁴ Notamment dans le KZN, où des meurtres ont encore lieu à l'école (*The Mercury*, 29 mars 2007), tout comme dans d'autres écoles du pays (*The Star*, 24 octobre 2006). Selon l'étude du Conseil sud-africain des Droits de l'Homme de 2008 : « Être à l'école est plus dangereux que d'être n'importe où ailleurs. L'hôpital pour enfants de la Croix Rouge annonce que le taux de mortalité des enfants dû à des violences en Afrique du Sud est 60% plus haut que la moyenne. Selon les statistiques de l'hôpital, sur les 4 474 enfants qui y ont été traités en neuf ans, 441 avaient été agressés à l'école. Ce chiffre représente environ 10% du nombre total de blessures. Tout en gardant en tête le fait que les enfants de moins de 12 ans passent moins de 7% de leur temps à l'école, il semblerait qu'être à l'école est plus dangereux pour les enfants que n'importe quel autre endroit » (SAHRC 2008 : Chapitre 2, p 13).

³⁵ Comme l'*African Leadership Academy*, école secondaire privée internationale qui s'ouvre à Sandton (près de Johannesburg) fin 2008 et qui entend former la « future élite africaine ». Elle va d'ailleurs proposer des enseignements de français. D'autres écoles, moins élitistes mais souhaitant proposer des conditions saines de scolarisation, voient également le jour progressivement.

l'heure actuelle, voire l'aggrave³⁶. La transformation éducative ne fait que débiter et le pays n'est pas encore en mesure de pouvoir affirmer proposer des conditions de scolarisation décentes à l'échelle du territoire.

La possibilité de changer de régime en dix ans ne va pas de pair avec la temporalité nécessaire à un changement de société, par exemple en termes de processus de démocratisation économique selon Vircoulon (2004a §19) :

« La transformation sociétale voulue par l'ANC ne peut prendre corps qu'à travers le rattrapage socio-économique de la majorité déshéritée, c'est-à-dire l'élargissement de la classe moyenne aux Africains, et donc la réduction des inégalités. Or, depuis dix ans, ce rattrapage mis en œuvre par l'État peine à se généraliser et se traduit par un phénomène contraire à celui escompté : *une mutation sociale inégale* » (2004a §10).

L'héritage socio-économique de l'apartheid se modifie mais est encore loin d'atteindre toutes les couches de la population. Les politiques visant à améliorer les services publics se sont heurtées à la crise structurelle économique du pays dans les années 1990³⁷. Certains groupes ont bénéficié d'une grande mobilité sociale depuis 1994 mais cela semble contribuer à fragmenter plus encore la société sud-africaine. Les Sud-Africains blancs peu qualifiés sont au chômage et se paupérisent, tandis qu'à l'extrême inverse, les étudiants Sud-Africains noirs à l'université sont très sollicités par le secteur public et privé, avant même la fin de leurs études.

S'il est positif de noter que l'accès à la richesse se « déracialise », il ne semble toutefois pas qu'il se démocratise de manière large. Cela représente un point frappant de mes observations, ainsi qu'une des nombreuses raisons potentielles pour lesquelles le pays fait face à de telles tensions sociales depuis quelques années. Je rejoins Vircoulon quand il affirme que « cette *mobilité sociale sélective* alimente l'idée qu'une société de classes est en train de remplacer une société de races et que s'instaure une re-ségrégation par l'argent » (2004a §16). La discrimination positive et le BEE commencent à faire l'objet de vives critiques, dans un premier temps par la population sud-africaine blanche, ce qui était attendu, mais qui a bientôt été rejointe par tous³⁸. Les effets attendus de ces politiques en matière de redressement

³⁶ Pour pallier aux détériorations causées par les cambriolages et le vandalisme, certaines écoles n'ont pas d'autre choix pour continuer à fonctionner que de puiser dans les fonds censés être alloués à l'achat de livres pour l'année scolaire suivante, par exemple. On peut donc dire que les problèmes de sécurité ont un impact financier sur la scolarisation des enfants (*The Star*, 14.01.2008, cf. annexe 7 p 35), quand ceux-ci ne sont pas directement la proie de violences (par des enseignants, des pairs ou des personnes extérieures à l'école). Cf. les articles de journaux de la bibliographie (et notamment Hosken 2006, Mboti 2007, Ncembu et Molosankwe 2006, Reddy 2006) ainsi que les figures 4 et 5 de l'annexe 11, p.48.

³⁷ Crise des secteurs primaires et secondaires qui s'ouvrent désormais au tertiaire. Selon Vircoulon (2004a §13) elle était amorcée dans les années 1980 et serait une des raisons pour lesquelles le gouvernement en place ne pouvait négocier qu'une transition à l'amiable vers la démocratie.

³⁸ Les syndicats blancs dénoncent un racisme inversé, tandis les Métis et Indiens dénoncent le fait de ne pas « être assez noirs » pour en bénéficier. Des groupes sud-africains noirs commencent également à questionner cette politique qui aurait principalement bénéficié aux proches du cercle de l'ANC. Ces partis politiques dénoncent le « développement d'une mentalité

des inégalités semblent en fait plutôt contribuer à « un transfert de richesse d'un groupe à un autre » (Vircoulon 2004a §16), notamment avec le groupe identifié dans le pays comme étant les « Black Diamonds ».

Le fait que l'Afrique du Sud soit le pays le plus riche d'Afrique³⁹ tend peut-être aussi à gommer les difficultés rencontrées sur place et l'extrême disparité des situations. Si l'on reprend l'exemple de la scolarisation, elle est encore loin d'être accessible de manière égalitaire : si les chiffres représentant les taux de scolarisation sont forts, cela ne rend absolument pas visible les disparités entre les enfants scolarisés dans des établissements à même de leur fournir un bagage scolaire et ceux scolarisés dans des établissements où la violence, l'indigence des moyens et la formation des professeurs rendent encore le terme de scolarisation très aléatoire (*Human Rights Watch* 2001). Les taux de scolarisation me semblent donc à envisager séparément du niveau d'appropriation scolaire censé être acquis à l'âge de la sortie du système éducatif. D'ailleurs, une proportion croissante de parents, de tous profils socio-économiques, tend à vouloir placer ses enfants en école privée pour suivre leur scolarité secondaire, face au défi que cela représente dans le public (*Sunday Times*, 09.04.2006, cf. Govender 2006). Ces conditions de scolarisation affectent les enseignements de toutes les langues, dont on peut douter qu'ils sont accessibles de manière similaire à travers le pays, et selon si l'on se trouve dans un établissement public ou dit « indépendant » (privé).

1.1.3 La transition linguistique

A la mi-2007, la population sud-africaine, vivant sur un territoire d'environ 1 219 000 km² (CSS 1997 : 1), est estimée à environ 47,9 millions de personnes selon *Statistics South Africa*⁴⁰, parmi lesquels on compte presque 38,1 millions de personnes dites « africaines »⁴¹ (80% de la population totale). La transition démocratique en matières de langues concerne la prise en compte des désormais onze langues officialisées dans la Constitution de 1996, dont on traite ici également à partir de statistiques officielles

de rentiers et non d'un esprit d'entreprise » par des « enrichissement douteux et nombreuses affaires de corruption ; absence de sens social (l'idée selon laquelle, en prenant pied dans les instances dirigeantes des grandes sociétés, les capitalistes noirs les rendraient plus sensibles à leur responsabilité sociale, s'est avérée fausse) » commente Vircoulon (2004a, note20).

³⁹ Selon le gouvernement français, l'Afrique du Sud, avec un Produit Intérieur Brut (PIB) supérieur à 200 milliards USD depuis 2004, représente environ le tiers du PIB de toute l'Afrique sub-saharienne. Son économie à deux vitesses, représentative de sa période de transition depuis le régime d'apartheid est qualifiée de « duelle » par le gouvernement français. « Il en résulte l'une des sociétés les plus inégalitaires au monde : le coefficient de GINI est l'un des plus élevé au monde, l'Afrique du Sud arrivant en seconde position avec 0.58 : taux de chômage de l'ordre de 26.7%, pauvreté de masse avec près de 50% de la population noire vivant à un niveau proche du seuil de pauvreté, et près de 10,5% de la population ayant des revenus estimés à moins d'un dollar par jour » (République Française, Loi-Cadre 2006-2010).

⁴⁰ Désormais STATSSA. Cf. la carte de la densité de population, annexe 1e p. 14, ainsi que les caractéristiques du KZN, annexe 6 p. 25.

⁴¹ « Africans are in the majority (nearly 38, 1 millions) and constitute 80 percent of the total South African population ». « Les Africains représentent la majorité (près de 38,1 millions de personnes) et constituent 80% de la population sud-africaine totale » (STATSSA 2007).

(cf. annexe 4, p. 21) et de l'observation des sites Internet des radios commerciales sud-africaines de SABC (cf. annexe 5, p. 22). De quelles manières se répartissent les langues parmi la population du pays ? Cette question sera discutée à partir de leur visibilité dans les médias, pour ensuite traiter de ce en quoi consistent les droits démocratiques des langues dans le pays et au niveau éducatif particulièrement.

Les onze langues officielles étaient représentées en 2001 comme suit, en tant que « langue familiale principale »⁴² avec leur nombre de locuteurs :

	zulu	xhosa	afrikaans	pedi	tswana	anglais	sotho	tsonga	swati	venda	ndebele	autre
1996 (%)	22,9	17,9	14,4	9,2	8,2	8,6	7,7	4,4	2,5	2,2	1,5	0,6
2001 (%)	23,8	17,6	13,3	9,4	8,2	8,2	7,9	4,4	2,7	2,3	1,6	0,5
Personnes (2001)	10 677 305	7 907 153	5 983 426	420 980	3 677 016	3 673 203	3 555 186	1 992 207	1 194 430	1 021 757	711 821	217 293

Tableau 1. Distribution de la population par langue « parlée le plus souvent à la maison »⁴³

Le zulu est la langue « de la maison » la plus partagée du pays, représentant presque un quart des habitants de l'Afrique du Sud, suivi par le xhosa et l'afrikaans. L'anglais n'est la langue familiale que d'à peine 10% des habitants. Toujours selon le recensement 2001, l'afrikaans est la langue prédominante parmi les « Métis » (79,5%) du pays, suivie par l'anglais (18,9%). Parmi la population blanche, 59,1% parlent afrikaans, tandis que 39,3% parlent anglais à la maison. En ce qui concerne la « population indienne/ asiatique », presque tous (93,7%) parlent anglais. Enfin, parmi la « population noire », très peu

⁴² STATSSA (2003) : KwaZulu-Natal : *Dominant Home Language*, 2001 [consultation 2007]. « Dominance Criteria Dominant is defined as: • One home language having more than 50% of the total home language of the municipality; or • between 33% to 50% of one home language and no other home language having more than 25%; Multiple dominance is defined as: • One home language having between 25% to 50% of the total home language and one or more other home language(s) with more than 25% of total home language of the municipality. None or no dominance is defined as: • No one home language with more than 25% of the total home language of the municipality ». Soit : « La « langue dominante de la maison » est calculée comme suit : la langue dominante représente plus de 50% des langues de la maison sur la municipalité, ou elle représente entre 33% et 50% des usages mais aucune autre langue familiale ne dépasse les 25%. La dominance multiple est établie quand une langue de la maison est représentée entre 25% et 50% auprès d' (une) autre(s) à plus de 25%. Aucun langue dominante n'est établie quand aucune langue de la maison ne dépasse les 25% de représentativité des langues familiales de la municipalité ». (Census 2001, *Dominant home language, metadata*).

⁴³ En pourcentages. Elaborée par croisement des données du Census 2001 entre STATSSA (2001 : 5) et leur digi-atlas en ligne <http://www.statssa.gov.za/census2001/digiAtlas/index.html> [accédé le 21.04 .08]. Les chiffres, datant du recensement 2001 (le prochain a lieu en 2008) diffèrent donc de celui concernant la population en 2007. La manière dont « la langue parlée le plus souvent à la maison » est déterminée est officiellement définie dans la note 42 *supra*, se reporter au chapitre 3.3.3.3 pour une critique de ce type de définition.

déclarent utiliser l'afrikaans (0,7%) ou l'anglais (0,5%) le plus souvent à la maison : presque tous parlent des langues historiquement défavorisées (98,5%). Parmi ces dernières, le zulu est parlé par environ un tiers des Sud-Africains noirs (30,1%), suivi du xhosa (22,3%), puis du pedi (11,9%), du tswana (10,3%), du sotho (10,0%), du tsonga (5,6%), du swati (3,4%), du venda (2,9%) et enfin du ndebele (2,0%) (STATSSA 2005 : 54).

Rendre ces onze langues officielles visibles dans la vie quotidienne sud-africaine est un travail à long terme, réparti différemment à l'échelle de chaque province, dont les langues « familiales » dominantes varient également (*cf. infra*). Ainsi, si le zulu est la langue familiale de près d'un quart de la population, elle est principalement parlée dans le KwaZulu-Natal et dans les villes principales comme Johannesburg. Si l'anglais est la langue familiale de moins de 10% de la population, elle est pourtant *lingua franca* dans la majorité des provinces. Un écart certain existe donc entre les langues familiales et les autres langues exploitées selon les différentes sphères de socialisation, à l'échelle nationale tout comme à l'échelle provinciale. Il semble donc assez difficile d'ailleurs de pouvoir interroger les pratiques sociolinguistiques à l'échelle du pays et il me semble d'ailleurs que peu d'études existent à ce sujet. Les études existantes portent souvent sur des écoles précises au sein d'une province donnée ou d'un groupe social déterminé par exemple, je n'ai pas eu connaissance d'études plus larges. Au niveau des médias publics nationaux, on peut observer une démocratisation progressive des langues mises à disposition pour tenter de correspondre au plus grand nombre.

Des stations de radio existent désormais dans toutes les langues officielles. Parmi les dix-neuf stations de radios du service public⁴⁴, on trouve une station internationale⁴⁵ et une en langues khoisan (*X-K FM* en !xu et en khwe). Chacune des onze langues officielles est représentée par une station de radio, sauf l'anglais qui est utilisé par cinq stations. Seules deux stations se positionnent comme utilisant plusieurs langues, une station qui dit diffuser en anglais et en xhosa (*TRU FM*), et une autre qui dit utiliser plusieurs langues mais séparément (*LOTUS FM* avec des programmes en anglais et des programmes linguistiques en tamoul, telugu, hindi, urdu et gujarâti). L'accès à ces radios par le Web se fait par des sites en anglais sauf pour celui de la radio, uniquement en afrikaans (*RSG*). Les sites des dix-sept radios restantes⁴⁶ comportent de l'anglais⁴⁷ et sont le plus souvent uniquement en anglais : seuls 4 sites sur 18 disposent

44 Les stations de SABC (*South Africa Broadcasting Corporation*), auxquelles s'ajoutent les radios commerciales et les radios communautaires (de langue, culture ou religion), au nombre de 12 et 90 respectivement selon Kamwangamalu (2004 : 239). Le site de SABC est disponible à l'URL :

<http://www.sabc.co.za/portal/site/sabc/menuitem.3eb4c4b520e08a22f22fa121a24daeb9/> [10 avril 2008].

45 *Channel Africa* diffuse de l'Afrique du Sud vers plusieurs régions africaines à partir de programmes en six langues (anglais, chinyanja, silozi, kiswahili, français et portugais).

46 X-K FM, qui diffuse en !xu et en khwe, ne dispose pas de site Internet.

47 Deux sites en construction présentent une page bilingue en anglais/ ndebele et anglais/ swati. Quatre sites bilingues présentent une version disponible en anglais ainsi qu'une version en swati, tswana, sepedi et zulu. Le caractère « bilingue » est

d'une version dans une autre langue nationale, avec une version du site disponible dans une langue historiquement défavorisée et l'autre en anglais. Les pratiques radiophoniques sont sûrement différentes mais pour la version Internet de ces radios, l'anglais prime dans une tendance unilingue forte⁴⁸ : dix sites sur 19 disposent d'une version écrite en anglais uniquement, pour un quart de ces radios diffusant en anglais uniquement⁴⁹.

A la télévision, les pratiques sont plus ouvertement plurilingues dans les programmes de type séries télévisées, pour lesquels l'Afrique du Sud est particulièrement créative. Les dialogues combinent souvent de l'anglais, du xhosa et/ ou du zulu, du sotho et de l'afrikaans. Cependant, ces programmes sont diffusés à l'échelle nationale et les locuteurs d'autres langues doivent sans doute se contenter des journaux d'informations qui sont eux disponibles dans toutes les langues à des horaires différents sur *SABC 2* et *3*. L'anglais n'est pas la langue dominante des quatre chaînes de télévision publique il me semble, mais reste assez présente. Certains programmes sont sous-titrés en anglais quand ils sont dans une autre langue, sans que cela soit une pratique générale, il semble d'ailleurs qu'il n'existe pas de sous-titrage en d'autres langues⁵⁰. La visibilité des langues nationales historiquement défavorisées semble donc avoir progressé à la télévision⁵¹ depuis l'analyse qu'en fait Kamwangamalu (2004 : 238-243). Compte tenu du développement important de la production télévisuelle sud-africaine, on peut penser que ces offres vont continuer à évoluer avec le temps, vers une meilleure visibilité au moins pour les langues représentées par une forte proportion de la population et avec un développement des programmes mobilisant une ou plusieurs langues à la fois.

La radio est le mode de diffusion médiatique qui touche la plus grande audience en Afrique du Sud, elle est même parfois envisagée comme support d'enseignement/ apprentissage à distance⁵². Son importance

donc ici à entendre en tant que présence de versions du site « en deux langues », mais qui ne coexistent pas sur une même page. Trois autres sites accueillent l'internaute avec une parole orale en swati, tsonga et xhosa, bien que deux d'entre elles (*Radio 2000* et *Munghana Lonene FM*) présentent une page qui n'est qu'en anglais. Et enfin, huit sites sont en anglais uniquement. Parmi ces sites en anglais, celui de *TRU FM* diffuse de manière bilingue en anglais/ xhosa et deux autres sites présentés en anglais ne diffusent pas en anglais : *Phalaphala FM* diffuse en venda et *Munghana Lonene FM* en tsonga.

⁴⁸ On pourrait penser que cela est dû au fait que l'utilisation de l'outil Internet passe majoritairement par l'anglais. Cependant, un moteur de recherches comme Google est disponible en afrikaans, sotho, xhosa et zulu (ainsi qu'en hindi, urdu, tamoul, gujarâti et telugu) et peut donc favoriser d'autres types de navigations Internet.

⁴⁹ Parmi elle, *RADIO 2000* dit diffuser « principalement en anglais » et doit comporter des chapitres en afrikaans.

⁵⁰ Exemples de chaînes publiques : le débat *Asikhulume VII* en zulu/ anglais, des séries, comme *Rhythm city* sur E.TV, en xhosa/ zulu/ anglais) ou encore des magazines d'actualité, comme *Tshivudzo* sur *SABC 2*, magazine en zulu/ anglais. Selon mon expérience personnelle de contacts aux langues sud-africaines, il me semble que les sous-titres pourraient être plus exploités pour favoriser une entrée dans des langues nouvelles ainsi que dans des programmes encore souvent adressés au public locuteur de la langue utilisée. En effet, il n'existe à ma connaissance aucun programme télévisé sous-titré en une langue historiquement défavorisée.

⁵¹ Site de la chaîne de télévision *SABC 1*, consultée le 11 avril 2008 (Adresse en sitographie).

⁵² De formation pour les enseignants, ou de supports de cours pour les enfants, médiatisé par l'enseignant. J'ai par exemple eu connaissance d'un projet appelé « English in action » pour travailler l'anglais par la radio mais je n'en ai pas trouvé trace d'activité après 2004. Les témoins n'en ont d'ailleurs jamais fait mention. Pour plus d'informations voir le site du *Open Learning Systems Education Trust* (OLSET) et les éléments en sitographie relatifs à l'investissement de ce type de diffusion accessible mais dont les faibles coûts restent toutefois problématiques [consulté le 10 avril 2008, à l'URL <http://www.olset.org.za/index.html>].

est en lien avec l'apparente inégalité des parutions de journaux, encore majoritairement en anglais ou afrikaans, et dont le format écrit et/ ou le coût ne convient pas à toute la population. La presse devrait voir un enrichissement des titres/ langues disponibles avec les premières générations de diplômés en cours de formation dans les universités.

Deux facteurs principaux jouent dans la diffusion de la presse et de la télévision en langues officielles : l'économie et l'opposition urbain/ rural. Il sera alors intéressant d'observer à l'avenir comment la presse pourra répondre aux besoins d'une partie de la population dont le pouvoir d'achat ne présente pas encore réellement d'amélioration et que la localisation géographique prive d'un accès à un grand nombre de médias. La diversification des langues d'édition de la presse va notamment dépendre de l'évolution du rapport à l'écrit d'un lectorat qui présente encore pour une grande partie, malgré les chiffres officiels d'alphabetisation, les stigmates de l'indigence de l'éducation reçue pendant l'apartheid. Il est possible que les jeunes générations s'intéressent également à la presse écrite là où les adultes actuels favorisent la radio.

Dans ce panorama multilingue, un Bureau pan sud-africain des langues (PANSALB) a été créé afin de promouvoir les conditions favorables au développement et à l'usage des langues nationales, mais également des langues khoi, san et nama ainsi que la langue des signes. Sa mission est de « contribuer à la reconnaissance, la mise en place et le développement du multilinguisme dans la République d'Afrique du Sud à travers le développement des langues autrefois marginalisées »⁵³. La promotion du « multilinguisme »⁵⁴ est affirmée dès la Constitution intérimaire de 1993. Si ce droit aux langues est explicite quant à la promotion des langues historiquement défavorisées, il n'entend ni réduire les acquis des deux seules anciennes langues officielles, ni exclure les langues non officielles du pays. La Constitution entend en effet une « non diminution des droits relatifs aux langues et leurs statuts qui existaient à l'arrivée de la nouvelle Constitution »⁵⁵, tout comme une « attention à maintenir le respect des langues parlées dans la République qui ne sont pas des langues officielles, ainsi que l'encouragement de leur pratique dans des circonstances appropriées ». Le PANSALB doit par cela contribuer à « promouvoir et assurer le respect de toutes les langues utilisées communément par des communautés »⁵⁶ d'Afrique du

⁵³ « To provide for the recognition, implementation and furtherance of multilingualism in the Republic of South Africa through the development of previously marginalised languages », *Republic of South Africa* (n° 59 de 1995).

⁵⁴ Notion qui est questionnée au chapitre 3.3.

⁵⁵ On parle ici de la Constitution intérimaire de 1993 : « the non-diminution of rights relating to language and the status of languages existing at the commencement of the Constitution » *Ibidem* 3, (a) (vi) (1995:2). « The fostering of respect for languages spoken in the Republic other than the official languages, and the encouragement of their use in appropriate circumstances » *Ibid.* 3, (a) (v) (1995 : 2).

⁵⁶ Elles ne sont pas explicitement définies. Dans la Constitution de 1996, on parle tour à tour de « communautés culturelles religieuses et linguistiques » (Chapitre 2, section 31 ; Chapitre 9, section 181,1.c), de « communauté » locale dont les affaires sont gérées à l'échelle de la municipalité par le gouvernement local (Chapitre 7, section 151), de communauté par association à la population du pays (« South African community ») ou en tant qu'une communauté parmi d'autres (Chapitre 11, section 206,

Sud, ce qui inclut l'allemand, le grec, le gujarâti, le hindi, le portugais, le tamoul, le télougou et l'urdu ; ainsi que l'arabe, l'hébreu, le sanscrit et les autres langues utilisées à des fins religieuses en Afrique du Sud⁵⁷ ». Cet organe émet des propositions relatives aux langues à tous niveaux du gouvernement et de l'État, sous forme de recherches et de participation à l'écriture des lois. Il observe et participe également à la mise en place des décisions en matière de langues. Ses membres, nommés pour cinq ans par le Sénat, peuvent également recevoir et traiter des plaintes concernant des violations avérées ou potentielles des lois, politiques ou pratiques liées aux langues.

Dans la nouvelle Constitution de 1996, il est dit que l'État « reconnaît un usage et statut historiquement diminué des langues indigènes » et qu'en conséquence, « des mesures pratiques et positives » doivent être prises « pour élever le statut et développer l'usage de ces langues »⁵⁸. Il est précisé que toutes les langues officielles doivent être traitées « équitablement et à parité d'estime »⁵⁹. Les droits des personnes sont affirmés concernant les langues et les cultures pour lesquelles « chaque personne a le droit d'utiliser la langue et de participer à la vie culturelle de son choix », la liberté de regroupement autour d'une culture, langue ou religion est également affirmée⁶⁰. Il en va de même pour toute personne accusée par une cour de justice, qui a le droit d'obtenir un procès dans « une langue que l'accusé comprend ou, si cela n'est pas possible, d'avoir le déroulement du procès traduit vers cette langue par un interprète⁶¹ ». En théorie, le changement de régime favorise donc une meilleure visibilité des langues parlées par les Sud-Africains, une liberté certaine quant à leurs usages et la volonté de proposer une forme d'équilibre dans la visibilité de ces langues.

La situation sud-africaine actuelle est donc partagée entre la réussite du changement de régime et la voie que peut prendre le pays en termes de pratiques démocratiques, avec un facteur temporel qui pèse sur ce qui peut ou doit évoluer rapidement. La « transition démocratique », même si elle a été présentée dans le pays comme l'accès à une nouvelle ère, ne doit pas être interprétée comme l'accès à un état acquis de démocratie, comme cela est souvent pourtant le cas en politique. Le processus démocratique me semble être plutôt une dynamique de fonctionnement ; elle est en marche en Afrique du Sud mais elle est sans cesse remise en question ou fragilisée. Ce processus sud-africain nécessite donc une attention constante et des mesures à long terme pour l'alimenter, là où le gouvernement exploite souvent l'image d'un « état de

3(c)). On y parle également de « leader traditionnel » d'une communauté donnée. La Constitution intérimaire de 1993 évoque, elle, le droit à l'auto-détermination par « toute communauté partageant un héritage commun culturel ou de langue, que ce soit dans une entité territoriale au sein de la République ou sous toute autre forme reconnue » (XXXIV, 1).

⁵⁷ Constitution de 1996, Chapitre 1, 6 (5).

⁵⁸ « Recognizing the historically diminished use and status of the indigenous languages of our people, the state must take practical and positive measures to elevate the status and advance the use of these languages », (*Ibidem* Chapitre 1, 6. (2)). C'est ce à quoi fait souvent référence l'expression de « redresser les torts du passé » employée dans les discours.

⁵⁹ « All official languages must enjoy parity of esteem and must be treated equitably », (*Ibid.* Chapitre 1, 6. (4)(2)).

⁶⁰ *Ibid.*, Chapitre 2, 30-31.

⁶¹ *Ibid* Chapitre 2, 35(3) (k).

démocratie » atteint ou achevé et donc en omettant parfois de continuer à œuvrer à cette dynamique démocratique. Au niveau des langues, il semblerait *a priori* que l’Afrique du Sud se pare de toutes les conditions nécessaires afin de promouvoir la pluralité des langues et d’en offrir une vision plus « paritaire ». On verra au fil de ce travail dans quelle mesure les politiques restent éloignées des pratiques et comment cette situation peut, d’une certaine manière, servir le gouvernement (*cf.* notamment le chapitre 3.3.3.). Cela ne facilite pas la tâche du PANSALB, sur lequel la responsabilité des langues retombe et dont on verra la réduction des pouvoirs par la suite, notamment en ce qui concerne le système scolaire et la visibilité des désormais onze langues officielles.

1.2 La scolarisation et l’apprentissage des langues depuis 1994

La transition du pays en termes de démocratisation sociale est bien sûr sensible au niveau de la diversification des publics scolaires et des écoles, même si la majorité reste confrontée à des besoins cruciaux de première nécessité (*cf.* annexe 6, p. 25). La question qui est posée ici est celle de savoir comment l’aménagement linguistique prend forme (Robillard 1997c⁶²), des politiques éducatives jusqu’à atteindre les écoles, de quelles manières le choix des langues s’organise dans les écoles (*cf.* annexes 10b et 10c, p. 45 et 46) et à l’université (*cf.* annexe 15, p. 60) et selon quels statuts des langues. Cela permettra, outre de développer les réformes avec lesquelles il faut compter, d’émettre certaines réserves à leur sujet.

1.2.1 Eléments de réforme du système éducatif

Le droit à une éducation de base est affirmé pour tous⁶³ dans la Constitution, incluant les adultes, qui peuvent démarrer une formation ou faire reconnaître des compétences qui ne l’étaient pas du temps de l’apartheid, à travers l’instauration du *National Qualification Framework* (NQF), sous la direction du *South African Qualifications Authority* (SAQA). Ce cadre général de formation inclut à la fois la scolarisation et la reconnaissance de niveaux de compétence non formellement reconnus à travers une grille de qualifications de 1 à 8 (chaque niveau obtenu par un système de « credits » ou points⁶⁴) qui est notamment exploitée pour la formulation de propositions d’emploi. Le NQF comporte trois niveaux officiels depuis 2003 :

- Le GET (*General Education and Training*), soit l’éducation et la formation générales, ce qui inclut la formation et l’éducation de base pour les adultes (ABET) et l’éducation obligatoire jusqu’à la Grade 10 (anciennement standard 8, soit l’âge de 15-16 ans).

⁶² *Cf.* chapitre 3.3.3.3.

⁶³ Constitution de 1996, Chapitre 2, 29.

⁶⁴ Pour une vision globale du système éducatif actuel, se référer à l’annexe 10b p. 45 pour un tableau du système éducatif sud-africain selon les niveaux scolaires, ainsi que l’annexe 10c p. 46 selon le détail des niveaux associés au NQF.

- Le FET (*Further Education and Training*), soit l'éducation et la formation secondaires supérieures
- Le HET (*Higher Education and Training*), soit l'éducation et la formation supérieures⁶⁵.

Ce cadre couvre ainsi le système général de scolarisation⁶⁶ :

Catégorie NQF (diplôme)	Niveau NQF	Description du niveau	épreuves linguistiques aux examens diplômants
GET (GETC= 120 points)	1	Grade 9 ou ABET niveau 4	20 points en « langue et communication », en une langue officielle (ou khoi, nama, san ou langues des signes) + la possibilité de 20 points supplémentaires si une 2e langue de ce groupe est présentée aux examens (de niveau 1)
FET (diplôme FETC = 120 points, dont 72 au niveau 4 ou plus)	2	Grade 10	
	3	Grade 11	
	4	Grade 12	Idem sauf que les deux langues sont obligatoires, la 1ere au niveau 4 et la seconde au niveau 3
HET (varient)	5	<i>National Certificate</i> (1 an), <i>Higher Certificate</i> , <i>national Diploma</i> (2 ans), <i>national first degree</i> (3ans)	Deux langues réussies au FETC pour l'admission en HET en général (critères selon les institutions supérieures). Deux langues obligatoires ⁶⁷
	6	<i>Bachelor's degree</i> (3 ans), <i>general first degree</i> , <i>professional first degree</i> <i>postgraduate</i> (4 ans)	Selon cursus et université
	7	<i>Postgraduate diploma</i> , <i>Honour's Degree</i>	Aucun
	8	<i>Masters, Doctor's Degree</i>	Aucun

Tableau 2. Niveaux de compétences définis selon le NQF

Quand on sait que 16 points sont nécessaires à l'épreuve de mathématiques pour l'obtention du diplôme du FETC (secondaire inférieur), on peut noter l'importance et l'intérêt d'étudier des langues qui peuvent

⁶⁵ Les études supérieures correspondent à la « tertiary education ».

⁶⁶ Que l'on peut retrouver plus en détails en annexe 10c p. 46.

⁶⁷ Il est difficile de proposer plus de détails compte tenu du fait que la mise en place effective de la loi *Higher Education Act* (SAQA 2007) démarre au 1er janvier 2009. Il me semble cependant que, dans certaines universités, les étudiants doivent apprendre deux langues. C'est le cas par exemple de l'université du KZN, qui à l'initiative de ses enseignants, dispose d'un « language requirement » en sciences humaines qui fait que les étudiants doivent obligatoirement étudier deux langues. Certains y débutant le français, il est possible que les niveaux NQF requis soient variables selon les cursus et les niveaux d'études.

apporter deux fois 20 points à l'obtention du même diplôme (SAQA 2003 a&b). Il est précisé que le droit à l'éducation doit s'exercer dans la langue officielle choisie par chacun « dans les institutions éducatives publiques où c'est raisonnablement envisageable »⁶⁸. A ces fins, l'état doit prendre en compte des mesures alternatives, qui restent cependant assez floues dans les textes, si ce n'est qu'elles doivent tenir compte de « l'équité, la faisabilité et le besoin de redresser les conséquences des lois et pratiques racialement discriminatoires du passé ». On verra en chapitre 1.2.3 quelles formes prennent les pratiques linguistiques scolaires en fonction de ces lois. Des écoles dites indépendantes, à fonctionnement privé, peuvent être créées du moment qu'elles « ne discriminent pas sur la base de la race, sont enregistrées auprès de l'État et maintiennent des niveaux d'éducation⁶⁹ qui ne sont pas inférieurs à ceux des établissements d'éducation publique équivalents ».

Les qualifications du *National Qualification Framework* (NQF) évoquées *supra* sont définies sous la forme de « learning outcomes » que l'on pourrait traduire par « résultats d'apprentissage »⁷⁰ et qui sont proposés avec des moyens pour l'évaluer (SAQA 2000) pour que « le standard attendu de réussite soit clair » ce que ne permettent pas les contenus des programmes d'apprentissages seuls. Compte tenu des conditions aléatoires de reconnaissance des compétences par le passé ainsi que le besoin estimé de reconnaître les compétences acquises, tant éducatives (supérieur inclus) que professionnelles, les qualifications du NQF servent donc de cadre et de grille d'évaluation homogénéisée. SAQA met en avant le fait que cette décision de désormais travailler à partir des notions de « compétences » et de « résultats » participe de l'inscription du pays dans le « village global » (2000 : 3) et notamment à une certaine transférabilité permettant une comparaison internationale.

Présenté comme une ligne de conduite, voire une « morale » (*White Paper on Education and Training* 1995 : 4), le NQF est donc sensé permettre la mobilité professionnelle également, l'accès à l'éducation et la formation, dans le but de redresser les torts multiples du passé, en bénéficiant à l'individu et donc à la situation socioéconomique plus large du pays. On est donc bien dans le cas où ce texte met en avant la possibilité de contribuer à la démocratisation sociale et l'unification du pays (la « nation » est par ailleurs citée) par le changement du système d'évaluation et de reconnaissance des connaissances et compétences. L'éducation est donc mise en avant comme concourant à la formation de futurs citoyens en plus de

⁶⁸ « Where that education is reasonably practicable » (SAQA 2003 a&b). Cette précision prend toute son importance dans la suite de ce travail.

⁶⁹ Je traduis « niveaux d'éducation » le terme de « standards » de la version en anglais. On peut également parfois le rencontrer traduit par « standards » concernant les niveaux à l'échelle nationale ou pour une classe donnée, cela désigne les niveaux scolaires attendus (pour une matière donnée) à un point donné du parcours scolaire (*Ibidem*).

⁷⁰ Et non pas par « objectifs d'apprentissage » car cette notion se base sur l'intention (« objectifs ») alors qu'en anglais, « outcome » relève plutôt du résultat. C'est d'ailleurs de ces « résultats d'apprentissage » que l'élève est sensé attester pour réussir les examens et autres formes d'évaluation. Balladon souligne que cela place l'accent sur ce que l'élève est capable de faire des connaissances acquises plutôt que ce qu'il connaît (2005 : 78), *cf. infra*.

l'appropriation de contenus scolaires ou de formation. Un des objectifs de ces réformes est de sortir d'un enseignement centré autour de l'enseignant et de l'accent mis sur les contenus d'apprentissage qui menaient à « la mémorisation et la reproduction par l'élève de contenus en segments isolés » (Balladon 2005 : 82), ce qui est communément appelé « rote learning » en Afrique du Sud, soit l'apprentissage par répétition⁷¹. Cela impliquait également une évaluation tournée vers des contenus à restituer plutôt que leur exploitation autonome par l'élève et leur transférabilité à une contextualisation donnée. Les matières apprises passent donc d'une focalisation sur les notes, la réussite orientée autour d'un format d'examen spécifique, à une évaluation continue, orientée vers la démonstration de l'appropriation par une exploitation des connaissances tout au long de la vie. Cette réforme est accompagnée dans l'éducation par l'*Outcome Based Education*, ou « l'éducation basée sur les résultats » (désormais OBE⁷²), qui allait également avoir un impact sur les pratiques scolaires, à travers le *Curriculum 2005* par la suite.

SAQA précise que pour la situation sud-africaine actuelle, les disparités étaient telles que la réforme devait avant tout avoir lieu au niveau du système scolaire et d'évaluation avant de toucher les curricula ensuite, tout en reconnaissant le besoin de travailler en profondeur aux pratiques pédagogiques et d'enseignement par la suite. C'est à cet effet que le *Curriculum 2005* est intervenu (cf. annexe 12, p. 51). Les principes de l'OBE concernent l'intégration, la centration sur l'apprenant et la notion de progression, dans une approche que Balladon qualifie de constructiviste (2005). En théorie, cette approche entend donc prendre l'élève en compte ainsi que son parcours de vie, dans le sens où l'élève dispose dans son répertoire de certaines compétences et expériences acquises, qui vont pouvoir servir de support à de nouvelles appropriations. On peut donc supposer que le répertoire pluriel de l'élève, en tant que « pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps⁷³ » (Castellotti, Moore 2005 : 109) va ou pourrait constituer une ressource en classe. Dans la classe de langue, Balladon met en avant le fait qu'apprendre une langue étrangère participe à la construction d'une identité « culturellement compétente » dans la langue donnée (2005 : 101) qui, selon moi, et pour aller plus loin, va contribuer à renégocier l'identité de la personne à plusieurs niveaux, dans le sens du processus d'accommodation de Piaget ainsi que dans le sens de la « récursivité de la cognition » de Le Moigne (1995 : 74).

Cela me semble aller dans le sens du développement d'une compétence plurilingue tel qu'on le développe au chapitre 3.3.3. Le « pour quoi faire ? » de l'appropriation d'une langue étrangère, et du français en particulier ici, pourrait donc notamment résider dans l'hypothèse que la construction de soi bénéficie, ou

⁷¹ Apprentissage par répétition ou par cœur. Le « rote learning » est nommé comme tel dans de nombreux pays anglophones

⁷² L'OBE serait d'inspiration américaine selon Kamwangamalu (2008 : 7) et notamment tiré des travaux de Spady.

⁷³ Ou en tant que « qu'ensemble de ressources incluant différentes formes de pluralités constitutives configurées de façon dynamique » (Peigné 2008).

est parfois facilitée, par l'étude de la construction d'un autre représenté comme lointain (en tant qu'objectif) et la manière dont cet autre type de rapport l'altérité contribue à renégocier le sien (en tant que processus réflexif), ce que l'on explorera au chapitre 5. Pour l'heure, l'intérêt le plus mis en avant dans l'approche OBE pour l'enseignement des langues étrangères, dont le français, est de permettre une part active de l'élève dans son appropriation, à travers l'expression de soi, l'échange, la mise en situation et la créativité (Balladon 2005 : 102). Le travail en groupe est notamment mis en avant comme une nouveauté à mettre en place dans les pratiques existantes à cet effet. Perçue de manière assez mitigée par les enseignants⁷⁴, notamment en raison de la difficulté de sa mise en place devant la variété des situations scolaires existant dans le pays, elle est tout de même présentée comme une réforme qui devrait bénéficier de révisions avec le temps.

Travaillées depuis 1994, ces réformes prennent place graduellement⁷⁵. Lors de ma dernière visite de recherche en Afrique du Sud en 2006, la mise en place du *Curriculum 2005* avait été retardée et les niveaux du NQF pour l'éducation secondaire supérieure (par matières) étaient en cours d'envoi aux écoles et aux enseignants. Le *Curriculum 2005* est ensuite devenu effectif⁷⁶, sous la forme révisée du *Revised National Curriculum Statement*, pour la promotion passant le *National Senior Certificate* en 2008⁷⁷ (équivalent du baccalauréat et ancien *Matric*) et les niveaux NQF pour l'éducation supérieure sont entrés en vigueur à la rentrée universitaire de janvier 2009⁷⁸. La réforme du système éducatif est donc en cours et ses premiers effets devraient être sensibles dans les années à venir, on en développera différents aspects tout au long de la thèse. à partir des témoignages de certains élèves et des observables de certains enseignants, on reviendra sur le fait que, tout comme la démocratie n'est pas un concept atteint par le statut politique, la réforme éducative ne fait bien sûr pas non plus partie des pratiques par sa simple planification. Dans ce cadre, on peut alors s'interroger sur les mesures prises au sujet des langues.

⁷⁴ Voir notamment les entretiens de Nina en 2005 (annexe 32, p. 244), en 2006 (annexe 39, p. 366), et celui d'Annie (annexe 42, p. 415).

⁷⁵ Cf. Balladon (2005 : 34-70) concernant le détail de ce processus.

⁷⁶ Plusieurs mesures font évoluer la structure des curricula, notamment le fait que les matières du lycée sont désormais toutes proposées au même niveau à l'examen (niveau « Higher Grade ») alors qu'auparavant, pour une même matière, les exigences variaient selon trois niveaux, dans l'ordre décroissant : « higher Grade », « standard Grade » ou « lower Grade ». Cette mesure a été prise dans une volonté de rehausser et d'homogénéiser les niveaux de compétences, ce qui s'applique également aux langues. Le *National Senior Certificate* est évalué selon des notes qui proviennent à 25% d'une « évaluation interne » (travaux pendant l'année évalués par l'école) et à 75% d'une « évaluation externe » (examens nationaux). Cf. le *National Senior Certificate 2005*, Chapitre 3, p. 13-15.

⁷⁷ Les étudiants en Grade 10 au 1^{er} janvier 2006 suivent le programme du NCS. Ce programme est effectif pour le Grade 11 en janvier 2007 et pour le Grade 12 en janvier 2008 (début de l'année scolaire), date à laquelle le NCS est en place à tous les niveaux du lycée et devient la base commune à l'admission dans l'éducation supérieure et de la réussite du fin de cycle secondaire.

⁷⁸ Le caractère récent voire actuel de la visibilité de ces mises en place contextualise une de mes difficultés à pouvoir disposer d'une vision un tant soi peu globale du processus de réforme éducative en une période de recherche limitée au travail de thèse. Devant la multiplicité des textes de lois et d'aménagement éducatifs et linguistiques entre la situation de gouvernement intérimaire, la préparation des réformes et leur mise en place, j'ai choisi de ne faire part ici de ces sources que de manière succincte malgré mes lectures tout au long de ce processus.

1.2.2 Propositions de politiques linguistiques éducatives et universitaires

Les lois mises en place pour codifier l'usage des langues dans l'éducation sont précisées dans le *South African Schools Act* de 1996 ainsi que le *Language in Education Policy* de 1997. Le *South African Schools Act* de 1996 (SASA) développe notamment le fait que les provinces doivent élaborer leur politique linguistique éducative en fonction de la politique nationale⁷⁹.

Le Ministère de l'Éducation Nationale délègue la gestion de l'éducation à chaque Ministère de l'Éducation provincial (*Department of Education, DoE*), pour que cette proposition constitutionnelle qui fait que « le gouvernement et chaque gouvernement provincial doit utiliser au moins deux langues officielles » se retrouve dans les curricula scolaires en fonction des langues majoritaires de chaque province. Les onze langues officielles n'étant pas forcément parlées dans tout le pays, le gouvernement national, et les gouvernements provinciaux, les ont réparties par langues « majoritaires⁸⁰ » définies pour chaque province, soit par ordre de représentation (*cf. annexe 4, p.21*) :

- afrikaans, xhosa et anglais pour le Western Cape ;
- xhosa, afrikaans et anglais pour l'Eastern Cape ;
- zulu, anglais et afrikaans pour le KwaZulu-Natal ;
- afrikaans, tswana et xhosa pour le Northern Cape ;
- sotho, afrikaans et xhosa pour le Free State ;
- tswana, afrikaans et xhosa pour le North West ;
- zulu, afrikaans, sotho et Anglais pour le Gauteng ;
- swati, zulu et ndebele pour Mpumalanga et
- pedi, tsonga et venda pour le Limpopo (Northern Province).

⁷⁹ *South African Schools Act* (1996), Language policy of public schools, 6 (1-4).

⁸⁰ Les langues « majoritaires » sont définies ainsi en terme de locuteurs, en fonction de ce que les recensés déclarent comme « home language » (langue familiale) dans les recensements nationaux (*Tableau 1p. 42 et note 42 supra*). 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 (Croisement de sources provenant du site du gouvernement national d'Afrique du Sud et de documents STATSSA envoyés personnellement par des DoE de province). Si certaines provinces n'ont pour langues majoritaires aucune des deux langues officielles du temps de l'apartheid (Limpopo, Mpumalanga), l'afrikaans est parfois seul aux côtés de langues historiquement défavorisées (dans les provinces du Northern Cape, Free State et North West) alors que ce n'est jamais le cas pour l'anglais : aucune province ne compte l'anglais sans l'afrikaans. C'est peut-être pour éviter ce cas de figure que l'afrikaans apparaît officiellement parmi les langues majoritaires du KwaZulu-Natal alors que si l'on se réfère spécifiquement aux langues familiales les plus représentées, le xhosa remplacerait alors cette langue, après le zulu et l'anglais. On peut noter que l'anglais n'est langue majoritaire d'aucune province qui comporte de fortes ressources minières (excepté le Gauteng, en raison de la présence de Johannesburg, sorte de capitale financière du pays). En retournant l'argument, on pourrait dire qu'excepté les deux provinces les plus au Nord du pays, l'afrikaans est considéré comme une langue majoritaire partout : c'est en tous cas le véhiculaire qui a été privilégié dans les provinces comptant la plus forte activité minière face à l'anglais (c'est-à-dire toutes les provinces de la partie supérieure du pays, à la frontière Nord et au centre du pays, d'Ouest en Est). Pour un visuel des ressources minières d'Afrique du Sud, consulter la Banque de données minières de l'ACP, sur le site du groupe des Etats d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique ([17 octobre 2008], URL carte : http://mines.acp.int/pays_images/ZA/Gito.JPG, URL légende : http://mines.acp.int/images/Legende_gito_en.gif). Cela peut sembler anecdotique, mais il est possible que la question du poids financier de l'afrikaans soit toutefois en lien avec les choix opérés pour déterminer les langues officielles du pays à l'aube de la démocratie.

Pour le KwaZulu-Natal⁸¹ par exemple, ce sont donc l'anglais, le zulu et/ ou l'afrikaans. Ces langues sont choisies selon des critères d'« usage, de conditions pratiques, de coûts, de contextes régionaux et de l'équilibre entre les besoins et les préférences de la population dans son ensemble ou dans la province concernée » dans la Constitution de 1996⁸². Le *Language in Education Policy* de 1997 établit les principes à partir desquels une politique linguistique éducative peut être mise en place. Ce document s'inscrit explicitement dans un projet à long terme, inscrite dans l'aménagement linguistique à l'échelle nationale. Ce texte annonce que :

« Le gouvernement, et donc le Ministère de l'Éducation, reconnaissent que notre diversité culturelle est un atout national de valeur et doit donc être amené, entre autres, à promouvoir le plurilinguisme, le développement des langues officielles et le respect pour toutes les langues utilisées dans le pays, ce qui inclut la langue des signes sud-africaine et les langues citées dans la Constitution sud-africaine » (*Langage in Education Policy* 1997b : 1).

Les objectifs sont de s'éloigner des politiques et des pratiques discriminatoires de l'apartheid, dans l'objectif de participer à « la construction d'une nation non- raciale en Afrique du Sud » (*Ibid.*). La pluralité linguistique est donc explicitement citée comme concourant au projet national tant sous sa forme de multilinguisme que de plurilinguisme :

« Le multilinguisme sociétal et individuel sont tous deux la norme globale de nos jours, surtout sur le continent africain. En tant que tel, cette approche suppose que l'apprentissage de plus d'une langue devrait constituer la pratique générale et le principe de notre société. Cela veut dire qu'être multilingue devrait constituer une caractéristique définitoire du fait d'être sud-africain. Cette approche est également construite pour contrer tout particularisme ethnique chauviniste ou séparatiste par le biais de la compréhension mutuelle » (*Ibid.*).

On voit ici que le terme de multilinguisme regroupe dans cet extrait le multilinguisme sociétal et le plurilinguisme individuel tels que les distingue Coste (2006). Le multilinguisme est, dans cette acception, mis en avant comme concourant à la redéfinition identitaire et altéritaire, individuelle et collective, de la population sud-africaine, dans l'objectif de favoriser une forme d'unité nationale non « raciale ». En ce sens, les politiques linguistiques sud-africaines sortent de l'idéologie nationale équivalent à « une langue – une nation », qui était d'une certaine manière présente pendant l'apartheid à travers le clivage étatique entre l'afrikaans et l'anglais, visible par les disparités de projets politiques et les divisions entre leurs locuteurs. Ces nouvelles politiques linguistiques jettent donc les bases et tentent de construire « une nation non raciale » basée sur la reconnaissance du multilinguisme et l'encouragement au plurilinguisme. La notion de nation est donc un projet présenté comme devant se réaliser dans la pluralité. Cependant,

⁸¹ Cf. annexe 6 p. 25 pour une contextualisation des conditions du KZN à l'échelle du pays.

⁸² « 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, point 3(a)).

l'exploitation de cette notion et de celle de « transition » dans l'idée d'un état démocratique atteint peut susciter des interrogations quand aux manières dont cet objectif lié au plurilinguisme va pouvoir être travaillé, s'il l'est (cf. chapitre 3.3.3.2 p 229). La manière dont le plurilinguisme peut prendre forme dans le système éducatif est définie de manière très large. Elle prend en compte la diversité des approches et les conflits exprimés *supra* en soulignant à la fois les arguments en faveur des avantages économiques et pratiques à n'utiliser qu'un seul *medium* d'appropriation et la diversité des préférences à prendre en compte le terrain⁸³ sud-africain seul ou en comparaison avec d'autres recherches, notamment concernant le développement de l'enfant en relation à l'utilisation de ses langues familiales dans la scolarisation. Le *Language in Education Policy* va même jusqu'à rappeler certaines conceptions, qui me semblent quelque peu passéistes et importées d'Europe, selon lesquelles l'enfant pourrait bénéficier cognitivement à n'être instruit qu'en une seule langue. Cela fait écho, pour moi, à la représentation du plurilinguisme comme « handicap cognitif », ce que l'on retrouve encore d'ailleurs en France à travers certaines propositions de lois concernant les langues que tout enfant devrait ou non parler à la maison (qui concernent en fait l'exclusivité ou non du français dans le foyer familial) :

« Un large champ d'opinions existe quant aux approches localement viables à propos de l'éducation plurilingue, allant d'arguments en faveur des bénéfices cognitifs et de l'intérêt financier d'enseigner à travers un *medium* [la « langue de la maison »] et d'apprendre une ou des langue(s) additionnelle(s) en tant que matières, jusqu'à celles qui tracent des liens avec des recherches internationales comparatives, démontrant que, dans les conditions adéquates, la majorité des apprenants bénéficient cognitivement et émotionnellement du type d'éducation bilingue que l'on trouve dans le programme du double *medium* (également connu sous le nom de programme de double immersion) » (*Language in Education Policy* 1997b : 1).

Ce texte évoquant la multiplicité de regards quant à la manière d'évaluer l'intérêt du plurilinguisme à l'école, se garde de trancher en laissant, une fois de plus, les mises en place au choix et aux possibilités des écoles. On oscille⁸⁴ ici toutefois entre la proposition « éducation bilingue » qui n'est pas définie plus avant si ce n'est par la mention du « double *medium* » et celle d'un seul *medium* accompagné de langues-matières. Les seuls principes que ce document défend donc sont de maintenir les langues familiales tout en proposant un accès et une appropriation effective d'une ou de plusieurs langues additionnelles. C'est

⁸³ Cette notion sera développée au chapitre 2.2.3. p 120.

⁸⁴ Le débat sur l'intérêt de la scolarisation en langues familiales plutôt qu'en anglais ne semble pas aussi tranchée que l'affirme Heugh. Ainsi, Pare (2008) au sujet des langues bantoues en tant que *medium* d'enseignement/ apprentissage des sciences, aboutit à des conclusions plus nuancées qui tendent vers l'intérêt d'un enseignement bilingue : il semble en effet selon lui que les élèves aiment avoir recours à des langues familiales pour se voir expliquer certaines notions par exemple, mais que l'utilisation de ces dernières dans des tests ne semble pas plus probante que l'utilisation d'une seconde langue « modérément bien comprise » (2008 : 115). La question qui émerge est de savoir si l'enseignement en une langue ou en deux langues serait le plus profitable, en langue(s) familiale(s) ou en anglais, toujours dans le cadre de la tension qu'ajoute l'indigence des conditions de la scolarisation publique. Des travaux voient le jour concernant l'importance de développer une éducation comportant une alphabétisation en plusieurs langues (Bloch Alexander 2003).

dans ce second sens que le Ministère de l'Éducation promeut ce qui est appelé le « bilinguisme additif⁸⁵ » comme l'orientation à suivre dans la politique linguistique éducative, et qui prend dans la grande majorité des écoles la forme d'un *medium* d'appropriation et de langues-matières. Il est d'ailleurs précisé que cette politique sera guidée par les résultats de recherches comparatives, tant nationales qu'internationales, ce qui sous-entend donc qu'elle pourrait être amenée à être réévaluée dans le cadre de l'aménagement linguistique du pays.

Pour ce faire, les objectifs de la politique linguistique éducative sont de (*Ibidem*) :

- promouvoir la participation de tous à la société et à l'économie à travers un accès significatif et équitable à l'éducation,
- de faire que la politique linguistique soit un soutien accru au développement conceptuel général pour les apprenants, et donc d'établir le « plurilinguisme additif » comme approche des langues dans l'éducation,
- de soutenir l'enseignement/ apprentissage des autres langues exigées par les apprenants ou utilisées par des communautés⁸⁶ en Afrique du Sud, ce qui inclut les langues utilisées à des fins religieuses, les langues importantes pour le commerce et la communication internationales,
- de contrer les désavantages résultant des inadéquations entre langues familiales et langue de scolarisation,
- de développer des programmes pour le « redressement des langues historiquement désavantagées », c'est-à-dire en promouvoir l'usage dans des domaines tels que « les médias, l'éducation, le gouvernement, l'administration, etc. » (Kamwangamalu 2003 : 231).

La politique linguistique éducative reprend donc les grands principes gouvernementaux liés à la transition démocratique, qui passe ici par le développement du plurilinguisme en langues officielles, dont on va

⁸⁵ Pour Heugh, les intérêts internationalement démontrés de l'éducation bilingue ont montré la voie d'une éducation par « ajout de langues » dans le pays plutôt que par leur remplacement (Heugh 2000 : 25). Ce à quoi Heugh fait allusion ici est le fait qu'en Afrique du Sud, on parle de « bilinguisme soustractif », notamment quand l'anglais venait tout bonnement remplacer la langue familiale jusqu'alors utilisée à l'école. C'est ainsi que, par éloignement face à cette notion, les recherches tout comme les documents de l'Etat parlent désormais de « bi/ plurilinguisme additif » (« additive multilingualism ») : « additional language – a language learned in addition to one's home language additive multilingualism – when a person learns a language (or languages) in addition to his or her home language. This does not replace the home language but is learned alongside it » (*National Department of Education 2002a* : 124). De France, la notion de plurilinguisme additif ne serait pas forcément perçue comme constructive, justement parce que ce terme d' « additif » reprend l'idée d'une représentation du plurilinguisme sous la forme d'une accumulation de langues cloisonnées plutôt que la construction d'un système complexe de ressources variées et mobilisables (le répertoire pluriel). Il faut souligner que l'UNESCO par également de bilinguisme additif également mais dans un autre sens « cette approche additive au bilinguisme est différente du bilinguisme dit soustractif dont le but est de mener les enfants à une seconde langue en tant que langue d'instruction » (2003 : 18). En Afrique du Sud, que l'on parle de bilinguisme additif ou soustractif, on finit tout de même par passer à une éducation dans une seconde langue plutôt qu'une de ses langues familiales. On reste finalement dans une notion qui peut être interprétée de manière peu constructive, qui exprime d'une certaine manière, bon nombre de représentations dans le pays concernant les langues et la pluralité comme on le développe dans ce travail.

⁸⁶ La notion n'est pas définie ici, tout comme elle est également exploitée dans la Constitution de 1996 sans être définie non plus.

questionner le sens et la forme, mais également en toutes langues pratiquées dans le pays. Les langues évoquées comme importantes pour l'international me semblent un appel direct au français, qui est la seule langue « étrangère » obligatoire pour les diplomates sud-africains⁸⁷.

Les langues sont alors prises en compte selon deux positions : la ou les langue(s) d'enseignement/apprentissage et les langues-matières. Le *Language in Education Policy* de 1997 stipule que la ou les langue(s) d'enseignement/apprentissage doit/ doivent être des langues officielle(s) dans la scolarité publique⁸⁸. En laissant le choix du pluriel dans cette formulation et sans autre forme de précision que la volonté de tendre au bi/ plurilinguisme, le texte établit donc la possibilité de travailler avec un, voire deux, langues de scolarisation. Ce *medium* est nommé en tant que « language of learning and teaching », repris par le sigle LoLT. Les conseils d'établissements⁸⁹ des écoles déterminent la politique linguistique de leur école, ainsi que la langue dont elles se réclament et les langues proposées en tant que matières, sous réserve de l'approbation des autorités⁹⁰.

Pour les écoles définies comme « indépendantes » (ou privées⁹¹), le conseil d'établissement (lié au Ministère de l'Éducation, le *Department of Education* ou DoE) n'est pas obligatoire mais existe très souvent sous des formes proches. Les écoles proposent donc au minimum une langue d'enseignement/apprentissage⁹² (*Language of Learning and Teaching*, désormais LoLT) apprise en tant que langue familiale (*Home Language*, désormais HL) et une 1^{ère} langue (*1st Additional Language*, désormais 1e AL) en tant que matière, tout en considérant la possibilité d'offrir deux LoLT ainsi que le choix entre plusieurs HL, 1^e AL, voire d'autres langues en 2e AL et options.

⁸⁷ Communication personnelle de Philippe Aldon.

⁸⁸ Toute personne étant constitutionnellement dans la possibilité d'ouvrir une école dite indépendante, certaines écoles hors du public peuvent donc proposer d'autres media d'enseignement/apprentissage, hors des langues officielles mais parmi les langues reconnues constitutionnellement comme étant parlées dans le pays. Cela peut prendre la forme du urdu dans un regroupement primaire ou encore l'allemand dans un collège privé par exemple.

⁸⁹ Chaque « governing body » est élu par les parents d'élèves et est composé du directeur de l'école, de personnels enseignants et non enseignants de l'école, de parents d'élèves, d'élèves (à partir de Grade 8) et de membres admis (pour leur expertise par exemple). Leur but est d'assurer l'organisation et la gouvernance des écoles. Le DoE de chaque province organise ces élections tous les trois ans (avec des responsables par districts, puis par école). Dans le KZN, cela représente 100 000 personnes à élire pour plus de 27 000 écoles (DoE du KZN : National Guidelines for School Governing Body Elections, 2005).

⁹⁰ *South African Schools Act*, 1996, Chapitre 2 : *Learners*, 6. *Language policy of public schools*.

⁹¹ Officiellement le *South African Schools Act* de 1996 ne distingue que les deux catégories d'établissements entre écoles « publiques » (qui sont biens de l'Etat) et « indépendantes ». Ce dernier terme succède à celui d'écoles « privées » qui n'est donc plus officiellement reconnu, bien qu'il soit encore utilisé, parfois dans des documents officiels. Je l'utilise pour désigner les écoles indépendantes à frais de scolarités élevés, soit les écoles ne bénéficiant en général d'aucun fond de l'état. Les écoles indépendantes peuvent être partiellement financées grâce aux frais de scolarité, sachant que le SASA définit que l'accès à l'éducation ne peut pas être refusé dans le public à un enfant dont la famille ne peut pas payer de frais de scolarité (détails et barèmes nationaux, SASA 1996), ce qui en pratique n'est pas respecté. Le KZN compte 42 écoles dites indépendantes dont 26 proposent l'examen du Matric (source ISASA, sachant que l'adhésion n'y est pas obligatoire).

⁹² Comme je n'ai rencontré que des situations de scolarisation à un seul « *medium* d'enseignement/apprentissage » on parlera donc de langue de scolarisation.

Ces conseils d'établissements, ou équivalents, doivent expliciter la manière dont la promotion du bi/plurilinguisme va être effective dans leurs établissements c'est-à-dire :

- « en proposant plus d'une LoLT et/ ou
- en proposant des langues additionnelles en tant que matières et/ ou
- en mettant en place des programmes d'immersion ou de « maintenance d'une langue » (*Language and Education Act 1997* : 3).

Dans la mesure où le gouvernement se doit de promouvoir le plurilinguisme et où le droit de chacun à choisir sa langue d'instruction est réaffirmé dans les textes, on pourrait alors penser que la flexibilité de la politique linguistique éducative peut permettre à chaque enfant de bénéficier d'un enseignement dans la langue de son choix et aux écoles de proposer des langues-matières en fonction de ces demandes. Cependant, ces mesures sont une fois de plus assez floues et ne sont pas définies plus avant, ni dans leur nature ni dans leur mise en place potentielle, cette loi précise par ailleurs que « d'autres moyens approuvés par le DoE de la province » restent envisageables quand ces propositions ne peuvent être suivies. De plus, les langues disponibles en tant que matières dépendent du ratio enseignant/ élèves établi en fonction de la demande exprimée (40 demandes pour une ouverture de classe de langue dans le primaire contre 35 dans le secondaire) en deçà duquel il revient de nouveau au DoE de la province de déterminer les solutions envisageables⁹³.

S'il est précisé que l'élève (et/ ou ses parents) choisit la langue dans laquelle il veut être instruit, s'il est écrit que l'école doit accepter cet élève quand la langue qu'il a choisi est la LoLT de l'école et que des places sont disponibles dans la classe de son niveau, cela ne se passe pas toujours de la sorte en pratique. Dans un district donné, si aucune école n'enseigne dans la langue choisie par l'élève, il est dit de faire une demande au DoE pour l'en informer. Cela sous-entend sans doute que l'élève doit revoir ses choix pour être intégré dans une école. Par ailleurs, être intégré dans une école dont la LoLT correspond à la langue de son choix n'implique pas pour autant que les autres langues souhaitées seront disponibles en tant que 1^e AL. Le *South African School Act* de 1996 précise également que la nouvelle politique linguistique ne peut pas être utilisée à des fins discriminatoires, par exemple par la passation d'un test de compétence dans une langue donnée avant l'acceptation dans une école.

En pratique, il semblerait que ces tests de langue puissent tout de même avoir lieu, ne serait-ce que sous la forme de tests préalables de placements en groupes de niveaux, qui servent de sélection officielle à

⁹³ Sachant que les DoE fonctionnent parfois avec peu de ressources face aux besoins des écoles, donc devant aussi travailler au cas par cas concernant celles qui ne peuvent pas se conformer aux politiques nationales, comme cela est mentionné dans le *Language in Education Policy Act* (1997a : 4) : « *The provincial Department must explore ways and means of sharing scarce human resources. It must also explore ways and means of providing alternative language maintenance programmes in schools and or school districts which cannot be provided with and or offer additional languages of teaching in the home language(s) of learners* », soit : « le département provincial doit envisager des manières et des moyens de partager des ressources humaines rares. Il doit également envisager des manières et des moyens de fournir des programmes alternatifs de maintenance de langue dans les écoles ou les districts scolaires qui ne peuvent pas recevoir et/ ou offrir des langues additionnelles d'enseignement dans la/ les langue(s) familiale(s) des élèves ».

travers la compétence linguistique des élèves⁹⁴. Par ailleurs, de nombreuses écoles ne sont pas en mesure de satisfaire financièrement cette offre en langues, que ce soit en raison de manque d'enseignants qualifiés, de moyens pour les payer, de ressources à disposition, ou encore d'un environnement faisant que ces apprentissages puissent être constructifs.

Le *Language in Education Policy* de 1997 établit également la présence des langues en tant que sujets à l'école : dans les classes Grade 1 et 2 (cf. tableau 3⁹⁵), l'élève doit « étudier au moins une langue approuvée », qui doit être une langue officielle dans l'enseignement public. A partir de la Grade 3⁹⁶ et jusqu'à la fin du secondaire, les élèves doivent avoir une langue de scolarisation (LoLT) et au moins une langue additionnelle (1^e AL) parmi celles autorisées⁹⁷. Ce sont ces deux langues qui sont obligatoires aux examens de la fin du cycle secondaire. Il est précisé que toutes les langues doivent bénéficier de ressources et de temps de travail équitables entre elles. Pendant les trois années équivalant au lycée, par exemple, les enseignements de langues représentent 4,5 heures/ semaine pour chacune des deux langues obligatoires et 4 heures/ semaine pour la 2^e AL, le cas échéant⁹⁸. L'évaluation concernant les langues, vers la passation dans la classe supérieure, du primaire à la fin du secondaire, est organisée comme suit dans ce tableau récapitulatif de la répartition des langues :

⁹⁴ Rencontre avec V. Webb au Llacan, Villejuif, (04/12/2007).

⁹⁵ Et également dans le tableau représentant le cursus de scolarisation en Afrique du Sud, cf. annexe 10b p. 45.

⁹⁶ La « Grade 3 » est la troisième année de scolarisation, anciennement « standard 1 » dans le cursus pendant l'apartheid et au début de mes recherches avant que n'intervienne le nouveau curriculum, j'omets volontairement l'ancienne répartition et sa terminologie par soucis de clarté.

⁹⁷ Cf. annexe 9 p. 40, toutes ne sont d'ailleurs pas disponibles selon les écoles.

⁹⁸ Sur 27,5 heures de cours par semaine si l'on prend en compte les sept matières obligatoires (*The National Senior Certificate : a qualification at level 4 on The National Qualification Framework (NQF) 2005* : 16-17, Chapitre 4). Sachant que 0,5 heure représente une tranche de trente minutes). Voir la liste des langues disponibles dans le secondaire supérieur, annexe 13 p. 55

Age approximatif	« Grade» (classe)	Langues	Évaluations des langues (niveaux déterminés par chaque DoE de province)	remarques		
6-7 ans	1	LoLT et une langue-matière	Évaluation sur « la performance dans cette langue » et en mathématiques	je suppose ici que la « langue familiale » principale recoupe parfois la LoLT et la langue-matière, sauf quand cette dernière est l'anglais		
7-8	2					
8-9	3	Une LoLT + au moins une AL	« une langue doit être réussie » à travers un examen Il est possible d'étudier une 2 ^e AL, voire d'autres langues (3 ^e AL ou options de type « conversation » par exemple, selon propositions des écoles) dès la Grade 8.	En pratique, la 1 ^e AL devient souvent la LoLT quand l'anglais est disponible dans l'école ⁹⁹		
9-10	4					
10-11	5					
11-12	6					
12-13	7					
13-14	8					
14-15	9					
15-16	10				Deux examens de langues obligatoires, un au niveau de « langue familiale », l'autre au moins au niveau de 1eAL. Une de ces langues doit être une langue officielle. Il est possible d'avoir un 3e examen en cas de 2eAL.	Le choix de langues doit être fixe jusqu'en Matric
16-17	11					
17-18	12					

Tableau 3. Appropriation des langues à l'école, du cycle primaire à la fin du secondaire.

Les élèves travaillent donc avec une langue en Grade 1 et 2, voire deux si l'anglais est appris comme langue-matière (selon les possibilités des écoles, où l'anglais est choisi quand les conditions le permettent). Au passage en Grade 3, la LoLT reste la langue familiale ou, dans la majorité des cas et toujours selon les possibilités des écoles, devient l'anglais. Il n'est pas certain que la « langue familiale » principale continue alors d'être représentée à travers la langue-matière 1^e AL, dans certaines écoles, elle pourrait alors être remplacée par l'afrikaans. Son apprentissage peut donc dans certains cas s'arrêter en Grade 3. Dans tous les cas, les élèves travaillent avec au moins deux langues¹⁰⁰ entre les Grades 3 et 12,

⁹⁹ Il semblerait que le projet de prolonger les trois ans à six ans d'utilisation de la langue familiale en tant que LoLT soit en cours de discussion (Francesca Balladon, communication personnelle).

¹⁰⁰ En tant que langue de scolarisation et matière, leur utilisation ainsi que la/ les variété(s) utilisées varient grandement selon les écoles et les provinces entre pratiques et évaluations (compétences pédagogiques disponibles, politiques des écoles). La

avec la possibilité non obligatoire d'en apprendre plus (à travers une 2^e AL, voire des options). La politique générale revient en fait à :

Langues proposées	Langues obligatoires	Flexibilité accordée selon conditions des écoles (et choix des conseils d'établissement ¹⁰¹)
Langue de scolarisation (LoLT) apprise en tant que <i>home language</i> (HL)	x	Toutes les écoles choisissent une LoLT, deux sont possibles. Au moins une langue est proposée en tant que HL
1 ^{ère} langue additionnelle (1e AL)	x	Toutes les écoles proposent au moins une 1e AL
2e AL options		Toutes les écoles n'en proposent pas

Tableau 4. Langues obligatoires à l'école selon la politique linguistique éducative

On pourra confronter cette synthèse au répertoire des élèves rencontrés (*cf.* chapitre 2 et annexes 20 à 22, p. 106-115) qui apprennent le français en tant que 2^e AL. On peut, avant cela, déjà s'arrêter sur deux points qui posent question. Tout d'abord, la langue familiale de l'enfant utilisée comme langue de première scolarisation peut donc disparaître du parcours scolaire dès la Grade 3 (vers 8-9 ans) dans certains cas : contrairement aux textes officiels, il est donc tout à fait possible qu'un enfant ne puisse ne pas apprendre sa ou ses langue(s) familiale(s) pendant sa scolarité et après la Grade 3.

Cela sous-entend qu'il faut alors disposer d'une compétence de communication suffisante dans au moins une autre langue pour pouvoir poursuivre son parcours scolaire dans des conditions favorisant l'apprentissage. Ensuite, et par prolongement, c'est, selon les écoles, souvent l'anglais qui remplace ensuite cette langue après la Grade 3 sous le statut de HL. L'appellation de *Home Language* devient alors plutôt représentative du statut de cette langue dans l'école que de sa « place » dans le répertoire de l'enfant (*cf. infra*). En conséquence, on peut, de plus, s'interroger sur l'écart qui apparaît entre la promotion officielle du plurilinguisme individuel et l'éventualité à l'école de n'apprendre que la langue de scolarisation accompagné d'une langue-matière.

A l'université, la différence majeure d'avec le système secondaire est que le fonctionnement du supérieur est géré au niveau national et non provincial. Le *Language Policy for Higher Education* (2002) précise que la planification et les actions concernant les langues dans l'éducation supérieure ne suivent pas les

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.

¹⁰¹ Les conseils d'établissements, ou *school governing bodies*, sont composés à la fois de la direction de l'école et de ses acteurs, d'enseignants, de parents d'élèves et d'élèves dans la gestion de l'école, ce qui inclut les choix des langues (pour de plus amples détails, consulter le *South African Schools Act*, No 84 de 1996). Ce système d'inspiration britannique est en pratique assez important quant aux langues choisies pour l'établissement, ce qui n'est pas sans conséquences, sur l'offre des écoles.

marques de bonne volonté affichées par les universités depuis 1994. L'anglais reste dominant, ce qui a des conséquences sur une visibilité des neuf langues historiquement défavorisées qui reste encore à construire, ainsi que sur les inscriptions dans les cursus linguistiques : moins d'enseignants de langues sont formés, moins de langues nationales et étrangères sont apprises. Par retour sur l'enseignement primaire et secondaire, il y a donc moins d'enseignants diplômés disponibles pour promouvoir la diversité linguistique (et donc le projet national) à ces niveaux. Il faut dire que la carrière d'enseignant est moins prisée depuis 1994 en raison des volontés nationales de redéploiement du corps enseignant, qui ajoutées à des conditions de travail parfois très difficiles, et des salaires peu motivants, font que les étudiants tendent à se tourner vers d'autres formations (Chisholm 2004). Le *Language Policy for Higher Education* de 2002 a pour but de traiter :

- des langues d'instruction,
- du futur des langues sud-africaines en tant que champs d'études universitaires et de recherche,
- de l'étude des langues étrangères,
- de la promotion du multilinguisme/ plurilinguisme¹⁰² dans les politiques institutionnelles et les pratiques des institutions d'enseignement supérieur (2002 : 11).

Les universités doivent préciser, dans un plan de fonctionnement à renouveler tous les trois ans, la manière dont elles s'inscrivent dans le respect et la promotion de ces politiques linguistiques. Chaque établissement doit également définir sa propre politique linguistique. Le Ministère National de l'Éducation reconnaît l'anglais et l'afrikaans comme langues d'instruction dominantes à l'université, tant que les neuf autres langues ne peuvent remplir cette fonction. Le Ministère évoque explicitement le « statu quo » (*Ibidem*) de la transition du pays menant à conserver ces deux langues à un tel statut pour le moment, tout en assurant son soutien à la planification et la mise en place de projets universitaire participant à développer l'accès, les ouvrages de référence et la recherche liées aux neuf langues historiquement défavorisées. Ce qui est intéressant ici, c'est que le même soutien s'applique aux langues étrangères, « en particulier les langues qui sont importantes pour la promotion des relations culturelles, commerciales et diplomatiques du pays » à savoir l'allemand, le grec, le portugais, le français et le hindi (*Language Policy for Higher Education* 2002 : 16). L'étude de ces langues et le développement d'actions les concernant sont donc également théoriquement encouragées¹⁰³.

L'université du KwaZulu-Natal (2006) a pour politique linguistique de promouvoir le bilinguisme anglais/ zulu, proposant de planifier la disponibilité du zulu en tant que *medium* d'appropriation et langue

¹⁰² "Multilingualism" dans la version en anglais, que je choisis de traduire en proposant la dualité du terme, puisque si la politique va clairement à une promotion du plurilinguisme, la manière de la promouvoir au sein des institutions peut aller à la fois vers le plurilinguisme et/ ou le multilinguisme en tant que visibilité de la pluralité linguistique dans la sphère universitaire (*cf.* Chapitre 3.3).

¹⁰³ Les chapitres 5 et 6 seront l'occasion de nuancer la portée de ce texte sur le fonctionnement des universités et de la manière dont ces langues sont diversement soutenues.

de l'administration au même titre que l'anglais, tout en reconnaissant également l'afrikaans et l'apport de la population d'origine indienne à la province. Le « statu quo » précédemment évoqué est sensible également dans cette université, dans le sens où l'anglais reste la langue dominante à tous niveaux mais les mesures nécessaires sont en place pour développer la visibilité du zulu à long terme (développement de matériel, cours au niveau débutant en anglais et en zulu à la fois pour le personnel¹⁰⁴, langues de l'administration et des manifestations officielles).

L'université propose en plus de la promotion de ces deux langues, dans une forme de bilinguisme universitaire à venir, de contribuer au développement du plurilinguisme de manière plus large en encourageant le développement et l'étude d'autres langues « en particulier celles parlées sur le continent africain et celles nécessaires à la promotion du commerce et du tourisme internationaux, tout comme le contact universitaire et culturel » (2006 : 3). Il est également précisé que cette politique sera réévaluée en 2018, ou avant si cela est jugé nécessaire, ce qui me semble important dans le sens où le caractère évolutif des politiques linguistiques est par là même reconnu, en fonction de la démocratisation et des pratiques, qu'elles se doivent d'accompagner et d'anticiper à la fois, même si cette planification échappe au renouvellement régulier préconisé. Par ailleurs, le groupement des sciences humaines de UKZN¹⁰⁵ impose l'apprentissage d'une langue en première année d'université¹⁰⁶, ce qui est laissé au choix de chaque corps de disciplines de chaque université.

Cette politique linguistique datant de 2006 est assez récente et marque l'importance de la temporalité dans les étapes de l'aménagement linguistique à l'échelle nationale. Si l'on pourrait arguer du fait qu'elle a mis douze ans à être formulée, la politique linguistique de UKZN prend cependant en compte les différentes lois et politiques nationales et provinciales dont elle dépend, tout en reconnaissant les types de diversité présents dans la province selon leurs différents statuts. Elle souhaite placer le zulu à parité graduelle avec l'anglais, tout en inscrivant la démarche de l'université dans une sphère nationale et internationale plus large. Différents projets sont actuellement en cours à UKZN à propos du développement du zulu¹⁰⁷. On peut dire, dans ce cas de figure, qu'il est possible de tracer un lien explicite et constructif allant des politiques linguistiques nationales aux politiques linguistiques dans l'enseignement supérieur, jusque dans

¹⁰⁴ Qui semblent assez difficile d'accès si j'en juge par mon incapacité à entrer en contact avec ce service de l'université pour apprendre le zulu.

¹⁰⁵ Sauf mention contraire, les références à UKZN concernent le campus de Howard College de Durban (dissocié du campus de Pietermaritzburg qui propose également du français, mais où je n'ai pas effectué de recherches).

¹⁰⁶ Les étudiants inscrits pour le Bachelor of Arts d'études générales doivent ainsi obtenir 16 « crédits dans une langue autre que leur langue maternelle », parmi l'afrikaans, le néerlandais, l'anglais, le français, l'allemand, le grec ancien, le zulu, l'italien, le latin et l'espagnol en 2010 (UKZN 2010 : 49). Cette langue peut-être remplacée par un des six cours de renforcement en anglais pour les étudiants dont ce n'est pas la première langue.

¹⁰⁷ Notamment au sujet de sa visibilité linguistique, du développement de la langue-culture et des connaissances qu'elle apporte en botanique et en médecine traditionnelle, de la construction de la langue en relation au genre et à l'équité, ainsi que de la traduction de littérature zulu en français (par traduction sans langue pivot et pour un lectorat francophone).

les actions menées pour leur réalisation effective. Chaque université gère la situation à sa manière, cette situation n'est donc pas une généralisation.

Si les représentations des langues entre les élèves du secondaire et les étudiants du supérieur peuvent être proches, on verra pourtant que des changements semblent prendre forme au niveau universitaire plutôt que dans le secondaire, ce qui a un impact direct sur le français comme on le verra au chapitre 5. Les universités sont libres d'adopter la politique linguistique qu'ils souhaitent, ce qui fait perdurer le choix de l'anglais et de l'afrikaans comme langues de formation universitaire, en espérant qu'elles développent en même temps des projets pour y inclure des langues historiquement défavorisées. Malgré de nombreux changements au niveau secondaire, il semble que les réformes aient également peu d'impact sur les choix de langues étudiées ou proposées.

1.2.3 Statuts et mise à disposition des langues

Le gouvernement intérimaire de 1993 parlait de première, deuxième et troisième langue dans l'enseignement. Ces termes du gouvernement intérimaire ainsi que les textes écrits dans l'attente des nouvelles lois, qui mentionnaient les langues hiérarchiquement selon un ordre supposé d'appropriation, sont désormais remplacés dans la restructuration du système éducatif par les statuts et dénominations suivantes.

Au niveau des enseignements, les onze langues officielles doivent être disponibles à tous les niveaux d'appropriation au lycée, ce sont la « langue familiale » (ou « langue de la maison ») et les 1e et 2e « langues additionnelles », comme on l'a vu *supra*. La dénomination de ces langues renvoie aux trois niveaux d'apprentissage et de compétences spécifiques attendues dans une langue pour les examens de fin de secondaire. Les onze langues ne peuvent bien sûr pas être toutes disponibles dans chaque établissement du pays pour des raisons logistiques, ce qui ne serait d'ailleurs pas pertinent compte tenu d'une certaine régionalisation des langues en raison, entre autres, des regroupements linguistiques géographiques imposés historiquement par l'existence des bantoustans (*cf.* annexe 1c, p. 12). En général, on trouve les 3 langues dites majoritaires de la province où l'école se situe, du moins pour le KwaZulu-Natal qui compte le plus souvent l'anglais, l'afrikaans et le zulu parmi les langues enseignées dans les écoles. *A priori*, le changement de dénomination des langues dans la scolarisation ne semble donc pas proposer de différence avec la manière dont elles étaient considérées selon un ordre hiérarchique d'appropriation auparavant. La définition et la motivation des compétences attendues dans ces langues pour le secondaire vont toutefois permettre de mieux définir le type de compétences attendues et comment les trois niveaux d'appropriation sont présentés aux élèves.

La précision constitutionnelle qui fait que « chaque personne a le droit de recevoir une éducation dans la langue officielle ou les langues de son choix dans les institutions éducatives publiques où *cette éducation est réalisable en pratique* »¹⁰⁸ (évoquée au chapitre 1.2.1) a en fait une grande influence sur la manière dont les langues accèdent à une visibilité scolaire. C'est notamment de ce passage de la Constitution que vont dépendre l'écart ou la proximité entre les préconisations politiques et les mises en place effectives. En théorie, la pluralité des langues officielles¹⁰⁹ dans l'enseignement/ apprentissage apparaît à demi-mot (sont évoquées « les langues de son choix » dans la Constitution).

Le fait que la Constitution mentionne qu'il est possible de n'utiliser qu'un seul *medium* quand cela est nécessaire amène à la situation que très peu d'établissements semblent proposer d'enseignement bilingue dans le sens du double *medium* d'appropriation des savoirs scolaires, à part peut-être quelques écoles primaires ou secondaire privées dont cela constitue la vitrine¹¹⁰. La langue de l'école est donc celle qui sert de LoLT à tous les élèves et elle se trouve, dans la majorité des cas, également reprendre la seule langue qui va être enseignée dans l'établissement en tant que *home language*.

La « langue familiale » est définie par le Ministère de l'Éducation Nationale sud-africain comme « celle acquise en premier par les enfants à travers l'immersion familiale, c'est la langue dans laquelle ils pensent »¹¹¹, peut-être par reprise des catégories liées aux études des populations (*supra*). Ce lien entre première langue de socialisation et langue enseignée en premier reprend la manière dont Dabène considère la « langue maternelle » : « ce qui est présenté comme discipline d'enseignement « langue maternelle » est en fait la langue nationale de l'État qui régit le système éducatif » (1994 : 9). Pour les enfants, le statut officiel de la HL en tant que langue familiale est peu souvent repris par le statut « de fait » (Robillard 1997d : 269) de la HL à l'école, qui se retrouve souvent être l'anglais. On peut noter que la définition de cette langue échappe à l'appellation de langue maternelle, ce qui est intéressant car on admet désormais en premier une langue de l'enfant qui est celle de la sphère familiale, son premier lieu de socialisation, et qui n'est pas porteur de l'ambiguïté du terme maternel (selon laquelle on ne parle pas

¹⁰⁸ Constitution de 1996, Chapitre 2, section 29 : « Everyone has the right to receive education in the official language or languages of their choice in public educational institutions where that education is reasonably practicable ». Les italiques sont de mon fait.

¹⁰⁹ Il n'est pas précisé dans ce passage que cela concerne les langues officielles, mais la Constitution le précise par ailleurs (Constitution de 1996, *schedule* 6, section 3(1)f.).

¹¹⁰ J'ai, au cours de mes recherches, eu connaissance de quelques écoles primaires qui proposaient un enseignement bilingue, dans le sens où deux langues étaient utilisées pour les interactions et les apprentissages (souvent anglais/ afrikaans mais certaines écoles privées peuvent proposer d'autres binômes linguistiques, comme anglais/ allemand ou anglais/ français). Je n'ai pas eu connaissance d'écoles primaires anglais/ zulu sur ce principe de double *medium* qui puisse proposer une appropriation co-constructive des deux langues, il me semble toutefois que cela serait très utile aux enfants bien que ce type d'enseignement, nécessitant des moyens, risque de ne pas voir le jour à moyen terme. Pour plus d'informations concernant ce type d'enseignement bilingue, voir la notion de « bilitératie » développée par Alexander et Bloch (2003).

¹¹¹ « Home language is first acquired by children through immersion at home, the language in which they think », *National Department of Education : the National Senior Certificate* (2005f : 21). Ma traduction de « immersion at home » par « immersion familiale » pourrait se traduire mot à mot par « immersion à la maison », si cela peut ajouter une précision quant à l'intention du texte original (comme une éventuelle pluralité des langues au sein du même foyer).

forcément la langue de sa mère à la maison). Les témoins rencontrés parlent toutefois parfois de langue maternelle, même si Webb (2002) souligne la désaffection du terme en Afrique du Sud. Peut-être à nouveau en raison de « l'école bantu » qui se voulait promouvoir l'instruction en « langue maternelle » pour en fait y cantonner les enfants et les exclure de l'anglais (voire de l'afrikaans).

Comme le souligne très clairement Dabène (1994), la dénomination des langues et notamment celle de « langue maternelle » n'est pas chose aisée. On parle parfois de langues premières ou de langues familiales en Afrique du Sud, sachant que les langues dans lesquelles les enfants sont le plus à l'aise ne sont pas toujours la ou les langues de la mère (ne serait-ce que selon la question culturelle des transmissions familiales valorisées) et qu'elles sont rarement au singulier compte tenu des occasions sociales qui favorisent le contact au multilinguisme sud-africain. Les langues familiales peuvent être celles qui sont les mieux connues de l'enfant, si l'on entend le fait qu'elles ne sont parfois pas utilisées sous la forme écrite. Ces langues familiales, dans leurs variétés, ne sont également pas toujours enseignées de manière à être mise en relation aux normes établies pour la langue en question, ni aux normes scolaires par exemple.

Le fait que la matière appelé *home language* ne reprenne pas forcément la langue la plus utilisée par l'enfant à la maison, mais plutôt celle que l'école utilise comme langue de scolarisation, porte plusieurs conséquences :

- Cette définition profite à l'école et pas à l'enfant (la langue apprise comme première langue n'est en fait pas la « home language » de l'enfant mais celle de l'école).
- Par ailleurs, cette définition exclut également le fait qu'en réalité cette première langue de socialisation est accompagnée par d'autres. Même si la définition de ce qu'est la HL évoque « les langues familiales de l'élève » (*cf.* tableau 5 *infra*), une seule est proposée dans les écoles. Il semble donc que l'on reste dans l'idée qu'une langue seule prime, sans admettre les situations où aucune langue ne prime (d'ailleurs comment quantifier ?) mais plusieurs sont utilisées (*cf.* chapitre 3.3.3.). Si l'on exclut la pluralité des langues familiales dans cette définition de « langue de la maison », étroitement liée dans les textes à la langue de scolarisation, cela revient à n'admettre qu'une seule langue de scolarisation officiellement. Il est une précision à apporter à ce sujet : dans les écoles publiques, il est probable qu'enseignants et élèves ont des pratiques en plusieurs langues¹¹², même si la LoLT est officiellement unique. Je pense ici notamment aux écoles publiques qui se veulent proposer l'anglais comme LoLT avec une population scolaire et enseignante en majorité locutrice de zulu, possiblement à travers plusieurs de ses variétés. Cela comporte pour moi l'idée d'une primauté symbolique de certaines

¹¹² Voir notamment Webb et Lafon (2008).

langues, avec l'anglais qui finit par être étudié en tant que HL alors que les langues familiales deviennent ensuite langues-matières additionnelles.

- La langue familiale peut d'ailleurs ne pas être apprise du tout en tant que matière et ne pas constituer un *medium* d'appropriation non plus dans la scolarité d'un enfant, dans le cas par exemple où la HL serait l'anglais et la 1^e AL proposée ne serait que l'afrikaans, ce qui arrive.

Ces cas de figure vont totalement à l'encontre des politiques officielles et la manière dont les langues sont nommées dans la sphère scolaire ne constitue pas nécessairement une avancée vers une prise en compte des langues « à parité d'estime » selon l'expression officielle. L'idée selon laquelle les autres langues que l'anglais et l'afrikaans ne sont finalement pas tant valorisées que cela dans la scolarisation peut en effet se retrouver dans le terme de langue additionnelle. Ce terme peut poser question dans le sens où, dans la Constitution de 1983, alors que les deux seules langues officielles sont encore l'anglais et l'afrikaans, on mentionne la possibilité pour les « zones noires » (*black areas*), qui sont reconnues comme « territoires autonomes de la République »¹¹³, de voir reconnaître une « langue officielle additionnelle » ou plusieurs dans l'un de ces territoires. Cela voudrait dire que le terme actuel de langue additionnelle reprend insidieusement un terme qui était destiné à représenter une ou plusieurs langues noires dans les territoires dits autonomes, avec une impression de langue subalterne dans le sens où elle est supplémentaire¹¹⁴, en sus mais finalement pas nécessaire, avec une reconnaissance purement symbolique.

Le terme a cependant été repris depuis pour les langues apprises en dehors de la langue de scolarisation, par référence à l'idée de « plurilinguisme additif » (« additive bilingualism ») préconisée dans les textes du gouvernement. Il me semble que l'intention officielle est de mettre en avant une appropriation de langue(s) nouvelle(s) qui ne se substituent pas à la langue familiale (par opposition au « bilinguisme soustractif », dont la seconde langue remplaçait la langue familiale pendant l'apartheid), et non pas d'utiliser la notion d'« additif » dans le sens où l'on pourrait le percevoir en Europe, comme un plurilinguisme sans liens dynamiques entre ses composantes, cloisonné et sans compétence plurilingue. Cependant, la manière dont les enseignements ont lieu tend à démontrer le contraire.

Ce paradoxe peut avoir du sens dans la mesure où les intentions officielles mettent l'accent sur des langues qui viendraient « en plus » et non pas « à la place » des langues familiales, ce qui vient soutenir la valorisation affichée des langues historiquement défavorisées. Néanmoins, la manière dont l'enseignement/ apprentissage des langues est présenté n'intègre aucune dimension plurilingue dans le sens où les langues du répertoire des élèves seraient, par exemple, prises en compte dans l'apprentissage

¹¹³ « black areas », « self-governing territory in the Republic », Constitution de 1983, Partie X. section 89 (3).

¹¹⁴ J'ai choisi de traduire « additional » par additionnelle pour rester au plus proche de l'expression de « bilinguisme additif » mais en anglais on traduirait peut être plus facilement par supplémentaire.

d'une nouvelle langue. Le terme de « home language » serait apparu suite à des récriminations politiques pour remplacer la terminologie de « L1 » et « L2 » pour désigner les langues scolaires (Kamwangamalu 2008). Ces termes auraient ensuite été changés parce que cela impliquait, selon leurs détracteurs, une subordination des langues héritée de l'apartheid. Il semble, dans ce cas, que cette question de la dénomination des langues scolaires ait été débattue sur le plan politique dans l'égard pour son incidence sur la scolarité des enfants. Les notions ne posant aucun problème apparent auraient simplement été réutilisées dans la refonte du système scolaire sans être envisagées en regard des politiques linguistiques visant au développement du plurilinguisme.

Une autre nuance apparaît en ce qui concerne la disparité des situations de scolarisation, impliquant que celle-ci peut affecter ce droit à l'éducation dans la ou les langues de son choix. Ainsi, la Constitution précise également que :

« dans le but d'assurer l'accès concret et la mise en place de ce droit, l'état doit prendre en compte toutes les alternatives éducatives raisonnables, ce qui inclut les institutions à *medium* unique, en prenant en compte l'équité, la faisabilité et le besoin de redresser les conséquences des pratiques et des lois raciales et discriminatoires passées » (Constitution de 1996, Chapitre 2, section 29¹¹⁵).

Cette nuance, concernant le choix de la ou des langues de scolarisation, fait qu'il revient directement aux écoles, à travers les conseils d'établissement, d'évaluer la possibilité de les mettre en place et/ ou de choisir quelles langues proposer. On développera au chapitre 2.1.3 l'offre des langues proposées par les établissements secondaires « ex-model C » dans lesquels je me suis rendue. Dans le secondaire supérieur¹¹⁶, le statut des langues et leur degré d'appropriation attendu sont donc répartis selon ces trois niveaux différents de scolarisation, tel que cela est décrit dans *le National Curriculum Statement (NCS) (National Département of Education 2003 : 11)* :

¹¹⁵: «In order to ensure the effective access to, and implementation of, this right, the state must consider all reasonable educational alternatives, including single medium institutions, taking into account equity; practicability; and the need to redress the results of past racially discriminatory laws and practices. »

¹¹⁶ Pour le détail des « résultats d'apprentissage » attendus par le NQF concernant les langues pour la scolarisation primaire et secondaire inférieure (Grade R ou 0 à Grade 9), voir KZN Department of Education (année inconnue : 7-8). Je ne détaille que le secondaire supérieur puisque ce cycle correspond à celui des élèves de français rencontrés.

statut	Niveau de langue décrit par le NCS
<i>Home Langue (HL)</i> « langue familiale »	« Les langues familiales de l'élève ont besoin d'être renforcées et développées de manière à représenter une base solide pour apprendre des langues additionnelles. Dans la scolarisation secondaire inférieure [FET], toutes les langues sud-africaines officielles présentent des résultats d'apprentissage en langue familiale [<i>learning outcomes</i>] de haut niveau, comparable à l'international. Ceci est en ligne avec les préconisations constitutionnelles du statut égal des langues officielles. Le niveau cognitif de la langue familiale devrait être tel qu'il permette à cette langue d'être utilisée comme langue d'enseignement/ apprentissage. Les compétences de réception et de production orales seront développées et affinées plus avant, mais l'accent est mis à ce niveau sur les compétences de l'élève en réception et production écrite ¹¹⁷ ».
<i>first additional language (1e AL)</i> « première langue additionnelle »	« Apprendre une première langue additionnelle contribue au multilinguisme et à la communication interculturelle. Les résultats d'apprentissage pour les 1 ^e AL proposent des niveaux de compétence en langue qui rejoignent les niveaux seuils nécessaires à un apprentissage effectif tout au long du curriculum, étant donné que les élèves peuvent apprendre à travers le médium de leur 1 ^e AL dans le contexte sud-africain. Cela inclut les compétences linguistiques académiques abstraites et cognitives requis pour la pensée et l'apprentissage. Cela s'applique à toutes les langues officielles. L'accent est également porté à la fois sur les compétences de réception orale, de production orale, de réception écrite et de production écrite ».
<i>second additional language (2e AL)</i> « deuxième langue additionnelle »	« apprendre une seconde langue additionnelle contribue au multilinguisme et à la communication interculturelle. Même si les compétences de réception et production écrites seront développées, à ce niveau l'accent est porté sur le développement des compétences de réception et de production orale. Le niveau de la 2 ^e AL devrait viser à l'amélioration de la communication interpersonnelle ».

Tableau 5. Statuts des langues en tant que matières (dans le secondaire supérieur).

On constate ici que les deux langues obligatoires doivent pouvoir être utilisées indifféremment comme langue de scolarisation, sachant que l'apprentissage de la 1^e AL démarre pour le moment en Grade 3 (*cf.* annexes 10b et c, p. 45 et 46). Ces deux langues officielles font obligatoirement partie des matières proposées aux examens pour l'obtention du diplôme de fin de cycle secondaire. La possibilité est offerte d'apprendre une troisième langue-matière, dont la compétence visée semble plutôt axée autour de la production et de la réception orales, et doit aussi être présentée aux examens si elle est apprise sous le

¹¹⁷ C'est là que la difficulté de traduction se fait plus pesante : les « compétences » sont nommées « skills » dans la version originale, et l'on oppose ici celles de « listening and speaking » à développer plus tard contre celles de « reading and writing », que j'ai traduit comme présenté dans ce tableau.

statut de 2^e AL (par opposition à une option par exemple). Cette « second additional language » peut être apprise à l'école si celle-ci la propose, ou par cours privé pour un certain nombre de langues définies très clairement dans la Constitution *supra* ainsi que dans les textes de réforme éducative¹¹⁸. Elle peut être une langue officielle ou une « autre langue », parmi les treize proposées, dont le français.

Il faut noter que les langues ne sont pas définies selon une dichotomie entre langues nationales et étrangères mais entre langues officielles et langues non officielles. Cela me semble finalement assez intéressant si l'on considère d'une part le nombre de langues non officielles qui sont toutefois les premières langues de nombreuses personnes vivant en Afrique du Sud¹¹⁹ et, d'autre part, si l'on souhaite également questionner le caractère « étranger » de certaines langues¹²⁰. D'ailleurs, l'acte officiel établissant l'existence du PANSALB¹²¹ parle des langues non officielles comme des « autres langues sud-africaines utilisées pour la communication et la religion ». Le terme de *heritage languages* était alors utilisé vers 1996 pour désigner les langues familiales sans visibilité officielle en Afrique du Sud (urdu, tamoul, etc.) qui n'étaient d'ailleurs pas enseignées à l'époque alors qu'elles peuvent désormais l'être (LANGTAG 1996 : 46). Cela n'exclut pas, au niveau des pratiques, que certaines langues soient étrangères aux enfants dans le sens où ils ne les connaissent pas, avec les différents degrés de xénité (Weinrich 1989¹²²) ou que certains locuteurs de ces langues considèrent comme n'étant pas sud-africaines¹²³. Bien que faisant partie de ces « langues non-officielles » qu'il est possible d'apprendre en tant que 2^e AL, le français apparaît toutefois clairement comme une langue étrangère dans le contexte sud-africain. Même si elle est langue officielle dans d'autres états d'Afrique et de l'Océan Indien, il semble en général qu'il y ait peu de locuteur dont c'est la (ou une des) langue(s) familiale(s) dans le pays, sauf exception en situation d'expatriation (ou en relation avec l'histoire mauricienne (Bullier 1981)). Il semble que, de manière générale, ce soit une variété internationale standard de français qui est enseignée, le plus souvent par le prisme de ressources pédagogiques anglophones (américaines ou britanniques).

¹¹⁸ Voir notamment l'annexe 13 p. 55 concernant les langues qu'il est possible d'étudier dans le secondaire supérieur (National Department of Education 2005f).

¹¹⁹ Au-delà de la considération du statut de la nationalité sud-africaine, avec par exemple, dans des proportions très variables, des langues d'Inde, de Chine, d'Europe.

¹²⁰ Par exemple à travers les langues frontalières du pays ou encore leurs apports aux langues sud-africaines.

¹²¹ Le PANSALB reprend le *Pan South African Language Board* : « promote the full and equal enjoyment of the official South African languages and respect for the other South African languages used for communication and religious purposes » (Republic of South Africa 1995 : 1, préambule).

¹²² Je dois la trouvaille de cet article à Michel Beniamino, que je remercie d'avoir su me diriger vers cet écho à ce que je réfléchissais sur la situation du français en Afrique du Sud, sans encore disposer de la notion de « xénité » (journée d'étude sur « La francophonie autrement », Université F. Rabelais de Tours, 2006).

¹²³ Ainsi, Sam, auditeur de l'émission radiophonique de Vuyo Mbuli (annexe 25, p. 145) ne considère pas le tamoul comme langue sud-africaine : « no you don't know Tamil but South African languages (rit) at least you know a LOT ! ». Sam, dont c'est la langue familiale avec l'anglais, soit ne considère pas le tamoul comme une langue sud-africaine, soit il amalgame les notions de langue officielle et de langue sud-africaine.

On peut, dans un premier temps, penser que les réformes dues au passage à la démocratie prennent pleinement les nouvelles langues officielles en compte si l'on en juge par ces perspectives. On aperçoit toutefois le cadre limitatif des deux langues dans lequel le « bi/ plurilinguisme additif » annoncé peut se réaliser. On entrevoit également les difficultés qui peuvent s'imposer aux enfants qui n'ont pas l'opportunité d'apprendre l'anglais dès le début de leur scolarité¹²⁴. Il semble, de plus, peu courant en pratique que les élèves de lycée soient capable d'utiliser indifféremment l'une ou l'autre de leurs deux langues scolaire (HL et 1e AL) en tant que *medium* d'enseignement/ apprentissage¹²⁵. On peut alors se demander quel peut être l'intérêt des langues étrangères maintenant que les langues historiquement défavorisées sont enfin accessibles à tous dans le système éducatif et compte tenu du besoin de l'appropriation de l'anglais. Les années suivant les élections de 1994 ont d'ailleurs vu la réduction, voire dans les écoles publiques la suppression, des cours de français, certains mettant en avant les besoins pressants face à la montée des effectifs d'investir dans la présence d'enseignants d'autres matières. Pendant la majeure partie de ma recherche, le français, ou les langues d'en dehors du pays, de manière générale, n'apparaissent dans aucun document ou discussion des réformes, impression qui m'avait été confirmée par le Directeur de l'Alliance Française de Durban de l'époque¹²⁶ qui assistait à des réunions concernant les réformes linguistiques et éducatives du pays qui n'évoquaient jamais les langues étrangères. Les enseignants que je rencontrais lors de mon premier voyage étaient plutôt pessimistes quant à l'avenir du français et de leur profession. Je décidais d'explorer plus avant les réformes éducatives et linguistiques car certaines questions émergeaient : si les lois en elles-mêmes posent question concernant les premières années d'apprentissage des langues, comment va s'organiser dans l'éducation une telle diversité des langues officielles et des langues reconnues sur le sol sud-africain ?

Devant la teneur de ce défi, quels impacts sur les pratiques vont avoir les précisions constitutionnelles concernant les mises en place dans la tension entre une faisabilité qui dépend de ce qui est « raisonnablement envisageable » et le fait de pouvoir choisir les « langues de son choix » ? Les langues historiquement défavorisées trouvent-elle une visibilité ? Cela laisse-t-il une quelconque place pour les langues étrangères ? Les premières hypothèses qui peuvent se dégager de la lecture des textes officiels seront mises en exemple et étayées dans la suite de ce travail. On voit toutefois déjà que les disparités socioéconomiques du pays influencent la situation scolaire des enfants et leur accès aux langues. Mon premier voyage dans le pays allait également m'amener à la révision de mon projet de recherche à la lumière de cette première contextualisation.

¹²⁴ Ou d'une manière qui ne permet pas de développer une compétence de communication suffisante pour suivre des enseignements dans cette langue, notamment dans les situations d'apprentissage où l'enseignant est lui-même peu compétent dans la langue «cible».

¹²⁵ Ce qui, en plus des observations de classe, transparait à travers les discours des élèves témoins de cette recherche au sujet de leur compétence en 1^e AL, en l'occurrence majoritairement l'afrikaans.

¹²⁶ Monsieur Jacquemin, qui m'avait accordé un entretien en 2006.

1.3 Construction d'un positionnement de recherche

La situation actuelle du pays a eu une influence sur la manière dont j'ai pu, et dû, appréhender et organiser mon travail, pour aboutir à la formulation d'une problématique de recherche. L'histoire particulière du pays fait que l'Afrique du Sud est envisagée de manières multiples mais doit trouver sa propre position, au carrefour de la pluralité de ses appartenances. La diversité des regards sur le processus démocratique du pays est donc à prendre en compte, dans un premier temps à travers la difficulté de composer avec cette pluralité pour mener à bien mon projet de recherche, ce qui m'a amenée à en réévaluer la faisabilité tout en me permettant de mieux m'y situer et d'y interroger la situation du français.

1.3.1 Les regards sur la démocratisation

L'Afrique du Sud « connaît les problèmes du reste du monde, à cette différence près -
mais elle est de taille - qu'y sont additionnés ceux propres au tiers monde et
ceux caractérisant les sociétés industrialisées »
(Lugan 1986 : 260)

Ces difficultés ne sont pas toujours sensibles de l'extérieur, où prime l'image du pays le plus riche d'Afrique et sorti de l'apartheid. C'est sur ces considérations presque administratives que Lugan conclut en 1986 qu'« il n'existe plus en Afrique du Sud de plages réservées aux Blancs ou aux Noirs et les interdictions sexuelles interraciales ont été levées. Les universités de Stellenbosch, de Potchefstroom, etc., ne s'opposent plus à l'intégration d'étudiants non blancs » (1986 :251). Il décrit une situation qui est, encore en 2009, empreinte de ces interdits antérieurs, entre tabous et espaces sociaux devenus la proie de violences. Il reconnaît par la suite que la situation est plus complexe qu'une seule question de changement de lois, et que la situation « transitoire » du pays participe à cumuler différents types de problèmes. Cela semble altérer les perspectives de projections individuelles et collectives dans un état qui a pourtant pris pour devise « diverse people unite »¹²⁷ ou « l'unité dans la diversité ». Coquerel réitère cette appartenance difficile¹²⁸ à définir pour le pays autrement que par certains traits communs avec les pays « développés » et « en voie de développement » :

« Au-delà du carcan juridique, il existe une réalité, et on l'oublie parfois, que si l'Afrique du Sud renferme de fabuleuses richesses, elle appartient par certains côtés aux pays du Tiers-monde : mortalité infantile élevée, malnutrition, analphabétisme et sous-enseignement, urbanisation massive, acculturation et déracinement, violences politiques.[...] La disparité des niveaux de vie est telle, qu'il n'est pas toujours nécessaire d'imposer des lois pour séparer les Blancs des Noirs » (1992 : 288).

¹²⁷ « !ke e: /xarra //ke » en langue khoisan du peuple /Xam, qui signifie littéralement « divers peuples s'unissent » ou l'unité dans la diversité, [25 janvier 2010], <http://www.info.gov.za/aboutgovt/symbols/coa/index.htm>.

¹²⁸ Cette situation plurielle de l'Afrique du Sud alimente le débat autour des qualificatifs apposés à certains pays : quel est alors le sens, qui le donne et dans quelle intention, de « développé », « en voie de développement », « tiers-monde », « du Nord », « du Sud » ?

Le passage à la démocratie ne représente donc qu'une des étapes de la transition démocratique, dont le processus ne fait que démarrer. La transformation du pays procède d'un projet à long terme qui va s'éprouver dans le temps et dans la manière dont le gouvernement va relever les défis qui s'imposent chaque jour avec plus d'acuité :

« Le pays fait face à de nombreux défis, par exemple, il a un des taux de criminalité les plus élevés au monde, la population touchée par le HIV/ SIDA qui se développe le plus vite du monde, une violence et une fragmentation sociale en augmentation ainsi qu'un fort taux de chômage. Le revenu moyen est l'un des plus hauts du continent, mais l'inégalité est un défi majeur. Environ 9 millions de Sud-Africains vivent en dessous du seuil de pauvreté d'un dollar [USD] par jour, tandis que la moitié de la population est définie comme pauvre selon une norme nationale. La pauvreté est principalement rurale et cela affecte les Noirs, mais aussi les Métis dans une proportion bien plus grande que les Indiens ou les Blancs. Les pauvres sont également les principales victimes des taux de crime élevés » (World Bank 2005 : 60¹²⁹).

Si la World Bank n'évoque pas l'éducation ici, on sait que les défis auxquels le pays fait face vont toucher la scolarité des enfants. Avec des priorités si marquantes, on peut douter du fait que les langues vont faire l'objet d'une attention spécifique. Elles font pourtant partie intégrante de la question de la prise en compte de tous les Sud-Africains dans le processus de démocratisation. Elles participent donc à l'équation de ce qui fera, à long terme, que le pays réussisse à poursuivre ce processus ou non. Pourtant, les représentations de l'Afrique du Sud à travers les médias français¹³⁰, présentent une situation assez stable (qu'elle est), reprenant souvent les poncifs d'exotisme relatifs à la construction d'un autre lointain géographiquement et culturellement.

Bien sûr, ces images sont reprises par la communication touristique du pays et contribuent à une vision positive de l'Afrique du Sud qui est nécessaire pour marquer son ouverture récente au reste du monde. Mais cette représentation est essentialisée dans le sens où elle gomme les réalités sociales au profit des images touristiques. Elle ne doit pas leurrer sur le fait que prendre conscience de cette altérité lointaine ne se formule pas selon son propre rapport à l'autre de départ, mais le renégocie, justement car la différence n'est pas toujours envisageable à partir de sa propre grille de référence, même quand on anticipe cette différence.

L'idée de proximité entre l'Afrique du Sud et le reste du monde, construite par une représentation de stabilité acquise avec le régime démocratique, est exploitée internationalement mais elle est également largement reprise en Afrique du Sud depuis peu, comme on l'a vu *supra*, avec l'exploitation de notions

¹²⁹ « The country faces numerous challenges, for example, it has one of the highest crime rates in the world, the fastest growing HIV and AIDS population in the world, increasing violence and social fragmentation and high unemployment. The average income is one of the highest on the continent, but inequality is a major challenge. About 9 million South Africans live below the international poverty line of \$1 a day, while half of the population is defined as poor according to a national standard. Poverty is mainly rural, and it is affecting black, but also coloured people to a far larger extent than Indians or white people. The poor are also the main victims of high crime rates ».

¹³⁰ Je ne sais pas si ces représentations sont plus largement répandues, mais pour certains migrants africains francophones venus en Afrique du Sud, elles étaient assez positives (moteur économique, perspective de pouvoir faire des études, etc.) motivant un choix de départ, en renégociation à l'arrivée (Cf. Bouillon 1999a).

telles celle de « nation » qui tend à essayer de masquer les problèmes du pays et les scissions notamment socio-économiques qu'il faudrait gérer car elles se transforment tout en s'approfondissant.

On peut alors poser la question de la multiplicité des regards sur le pays puisque c'est une question qui accompagne tout ce travail. Il est donc important de situer la diversité des réalités du pays en regard des établissements avec lesquels j'ai travaillé : d'une part, car ceux auxquels j'ai eu accès fonctionnent dans des dynamiques très différentes et que je ne souhaite pas généraliser ou réduire la diversité des conditions d'accueil (les écoles privées ne représentent que 5,1% des écoles du pays). D'autre part, ces extrêmes présents au sein d'un même pays ont conditionné mes recherches de terrain, modifiant un projet de départ certes basé sur des expériences antérieures mais ne correspondant que très peu aux dynamiques sud-africaines. La faisabilité du travail de terrain a donc été très vite réévaluée.

1.3.2 L'effet « boomerang » du contexte¹³¹ sur le projet de thèse

L'approche presque monographique de ce premier chapitre est intéressante pour obtenir une sorte de vision globale de la situation d'un terrain donné, elle ne se suffit cependant pas pour aborder les dynamiques sociolinguistiques de l'Afrique du Sud et contextualiser les pratiques didactiques. S'en tenir à ce type de contextualisation pour présenter la situation de l'Afrique du Sud pourrait en effet induire une vision cloisonnée des divers champs dans lesquels le processus démocratique se déroule. Par exemple, cela pourrait mener à passer sous silence les questions identitaires qui lient les revendications émergentes des politiques de l'emploi aux langues. Cela pourrait également mener à broser un portrait figé des Sud-Africains, à les présenter sous une forme hypostasiée, alors justement que le projet démocratique implique des redéfinitions individuelles et collectives profondes et évolutives. Cela pourrait, de plus, contribuer à ne proposer qu'une vision élaborée en fonction des catégories du chercheur qui élabore cette monographie : la situation dynamique même de l'Afrique du Sud fait ici qu'elle rentre difficilement dans des catégorisations préétablies et que je dois questionner les manières dont je l'aborde. Par exemple, induire un sentiment de « citoyenneté » de fait, qui n'est pas une évidence sur place, reviendrait à ignorer un des enjeux majeurs de la transition démocratique du pays.

A l'inverse, utiliser les catégories sud-africaines « telles qu'elles » reviendraient à renoncer à une posture critique dans la construction du terrain, on verra en effet *infra* que la notion de « race » m'a par exemple posé question. En fait, ne pas s'arrêter à une vision monographique de la dynamique des langues en Afrique du Sud s'avère nécessaire pour approcher ce qui se joue dans l'enseignement des langues, ainsi

¹³¹ Pour répondre au doute de D. de Robillard sur cette notion (Robillard 2007 : 90), la notion de « contexte » est ici investie comme comportant l'historicisation de l'Afrique du Sud, sans laquelle il semble difficilement concevable de pouvoir réfléchir la transition du pays vers le projet démocratique ou la manière dont le rapport à l'autre est construit et pourrait évoluer. Les rapports actuels aux langues dans l'éducation sont conditionnés par ce « contexte », défini au chapitre 2.3.1.

que pour accéder à une certaine visibilité du français. L'importance et la nécessité d'une approche spécifique à cette recherche s'est très vite imposée, mais a longtemps fait l'objet de questionnements sur la manière de la réaliser. L'effet « boomerang » de la situation sud-africaine sur moi s'est formulé comme une sorte de xénité extrême¹³² liée à des conditions de terrain spécifiques qui s'imposaient, auxquelles il a fallu adapter le projet de recherches dans un premier temps.

Accueillie dans le KwaZulu-Natal, je souhaitais au départ travailler avec différents types d'établissements scolaires (des écoles privées et publiques, utilisant différentes langues d'enseignement/ apprentissage, du primaire à l'université, proposant des langues étrangères ou non) comme j'avais pu le faire auparavant dans une certaine liberté de mouvement, par exemple aux Îles Fidji. Je me suis très vite rendu compte que cela ne serait pas possible. Mon choix en termes d'interlocuteurs ou d'écoles se limitait tout bonnement à ceux auxquels je pouvais accéder, étant donné que j'étais étrangère dans un environnement à criminalité élevée dont, de plus, je ne connaissais pas les codes sociaux. Je démarrais également ce travail sans réseau universitaire ou professionnel sur place. Celui que j'allais me forger au fil de mes contacts, rencontres et voyages ne m'ouvre qu'à la partie la plus accessible pour moi de la population : la communauté des « banlieues blanches ».

Les premières limites que j'ai rencontrées ont été celles de l'accès aux écoles et aux interlocuteurs qui est, en Afrique du Sud, étroitement lié aux questions sécuritaires. Les écoles sud-africaines accessibles sont ensuite celles qui disposent de moyens de communication tels que le téléphone et Internet. Se déplacer est également peu aisé, puisque en Afrique du Sud tous les déplacements se font par le biais de voitures privées. Les distances sont grandes, les transports en commun inexistantes ou peu sûrs, la seule option - dans mon cas - est de me faire conduire quelque part. La difficulté à obtenir un droit de résidence/ travail sur place, lié aux politiques économiques de l'emploi, fait que l'on ne peut pas rester longtemps sur place donc, malgré un visa touristique de trois mois, on ne peut pas investir financièrement dans un long séjour de recherches.

Je suis parvenue au total à effectuer trois séjours dans le KZN, en décembre 2003-janvier 2004 (deux semaines), juillet 2005 (un mois) et mars-avril 2006 (un mois). A ces conditions matérielles s'ajoute le fait de ne pas pouvoir aller interviewer des acteurs de la vie sociale autour de moi : je n'ai que rarement l'occasion de marcher dans la rue, les gens que je croise et rencontre sont dans leur contexte de travail (boutiques par exemple). Mes connaissances, et les personnes que je rencontre par leur biais, m'accueillent chaleureusement mais mes questions me font passer du statut d'invitée à un autre (un œil extérieur ? expert ? critique ? de jugement ? d'intérêt ? de curiosité simple ? variable et certainement

¹³² Peut-être parce que j'avais tendance, sans le savoir, à construire l'altérité comme une relation à autrui et pas encore potentiellement comme une relation à un alter (Jodelet 2003) ?

pluriel ou confus) et ces interlocuteurs sont partagés face à moi entre un sentiment de partage de certaines réalités et le fait que je sois toutefois quand même « du dehors » (provenance, culture, opinions, que sais-je encore). L'idée d'un entretien est parfois délicate, celle d'un enregistrement suspecte, et je m'en tiens aux notes de terrain pour les aspects de la vie quotidienne et les rencontres informelles. Je discute notamment beaucoup avec la famille dans laquelle je séjourne, ce qui inclut Nomsa¹³³, qui travaille chez eux depuis une vingtaine d'années. Elle m'enseigne un peu de zulu et par nos discussions, m'apporte tout un pan de vie sud-africaine auquel je n'aurais eu aucun accès sans elle.

Les entretiens organisés plus formellement fonctionnent mieux. Ils sont enregistrés et ont lieu sur rendez-vous avec la personne que je rencontre, que ce soit chez elle, dans une école (pour les enseignants et les classes) ou au café d'un grand centre commercial. Je comprends vite que les entretiens requièrent de s'être au préalable présenté à la personne à qui l'on s'adresse, tout comme il faut savoir qui est la personne que l'on rencontre, et d'être dans un endroit fiable, d'ailleurs le réseau que je crée au fur et à mesure de mon travail est conditionné par ces différents paramètres.

Cette identité « extérieure » qui m'est parfois apposée s'avère parfois intéressante quand, estimant que je ne suis ni juge ni partie, mon interlocuteur en profite pour me proposer sa version des dynamiques sud-africaines. Je pense que les temps de séjour, et un contact préétabli (notamment universitaire), contribuent également à la création d'un réseau qui permet d'accéder à des sphères sociales plus larges. J'ai noté tout au long de ma recherche de thèse que les seules recherches françaises dont j'ai connaissance au sujet de l'Afrique du Sud portent le plus souvent sur des questions d'histoire, de civilisation ou de littérature, champs qu'il reste possible d'explorer sans se rendre sur place¹³⁴.

Ces contextes, pour en avoir discuté avec des chercheurs travaillant parfois ou régulièrement en Afrique du Sud, varient en effet selon les voies d'accès au pays dont chacun dispose, le statut que l'on a (et qui nous est donné) au démarrage de la recherche et le réseau disponible à ce moment là. Chaque recherche sera différente, ne serait-ce que selon ces paramètres. Le temps limité de chaque séjour joue sur le maintien de certains liens à ce réseau que je ne peux que difficilement instaurer par deux séjours d'un mois, suite à un premier voyage véritablement « exploratoire ». Cela joue également sur un certain manque de construction de repères, qui m'auraient permis de travailler plus rapidement au dépassement de la perception de cette « xénité extrême ».

¹³³ Les prénoms des témoins et interlocuteurs ont été changés, sauf pour les professionnels ayant acceptés d'être nommément cités.

¹³⁴ Depuis la fin de l'apartheid et à l'exception de la thèse de Vigouroux (2003), qui se base sur la construction d'un terrain avec des migrants francophones africains en Afrique du Sud et des recherches effectuées, notamment dans les champs cités *supra*, à partir d'un réseau universitaire ou institutionnel lié à l'Afrique du Sud (Bouillon 1999a, Lafon, ou encore les publications IFAS-Karthala).

Le manque de statut officiel peut également avoir joué sur un questionnement de ma légitimité en tant qu'interlocutrice pour certains enseignants de français¹³⁵. Les contacts noués sont cependant riches et je continue à interagir à distance avec certains interlocuteurs. Cette distance géographique m'a entre autre permis de m'intéresser à des ressources différentes, comme les discours politiques et la presse, par laquelle je découvre les conditions dans lesquelles se trouvent la majorité des écoles du KZN, confirmées par certains témoignages, qui dénoncent le manque de moyen flagrant, la violence et l'indigence des structures censées accueillir les enfants. Ces écoles me sont inaccessibles pour ces mêmes raisons.

Je me dois donc de relativiser mes conditions de recherches au contexte dans lesquelles elles ont pu être effectuées, c'est-à-dire par moi, jeune apprentie-chercheuse française sans réseau ni connaissance du terrain préalables. Ces conditions font que je souligne l'importance d'une certaine conscience de sa propre conception de l'altérité pour envisager des quotidiens de vie qui sont certes construits comme éloignés mais qui le sont encore différemment de la manière dont on le projette. On verra au chapitre 2 que cela a soulevé de nombreuses questions épistémologiques dans le cadre de cette recherche. A cette étape de mon travail, j'interroge donc la situation du français dans le pays.

1.3.3 Quelle pertinence du français ?

L'étude publiée par le PRAESA en 2004, réalisée auprès d'élèves de primaire de Grade 1 et de Grade 7 dans la province du Western Cape (WC), semble révéler qu'il n'existerait pas de réel engouement pour les langues hors des langues officielles¹³⁶. L'équipe de chercheurs a demandé à ces élèves¹³⁷ quelles langues ils apprenaient et lesquelles ils souhaitaient apprendre. C'est ainsi qu'ils ont pu observer que, même pour les Grade 7, qui démarrent leur cycle secondaire et ont donc la possibilité d'apprendre une nouvelle langue (une troisième langue scolaire, soit une 2^e AL), il existait peu d'intérêt à apprendre une langue étrangère. Les trois langues majoritaires du WC étaient en tête des souhaits des élèves 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 termes de nombre de locuteurs et en tant que langue de scolarisation dans quelques écoles primaires :

¹³⁵ Il me semble en effet que je représente une étudiante « venue de France » dont on sait peu de choses, qui se présente seule et qui vient discuter des pratiques et représentations du français dans un cercle d'enseignants qui fonctionnent quasiment en autarcie dans le KZN. J'arrive un peu comme un œil inquisiteur, pour des raisons qui seront développées *infra*.

¹³⁶ « Besides the three official provincial languages, we unexpectedly found very little interest in learning other languages, even amongst Grade 7 urban respondents » (Plüddemann et al 2004 : 64) : « à part les trois langues provinciales officielles, nous avons été surpris de trouver très peu d'intérêt à l'apprentissage d'autres langues, même auprès des répondants urbains de Grade 7 ».

¹³⁷ Entre 1999 et 2002, 49 écoles en zone urbaine (soit 1586 élèves de Grade 1 et 1 791 élèves de Grade 7) et 63 écoles en zone rurale (soit 3 173 élèves de Grade 7). Cf. Plüddemann *et al* 2004 : 46). Questions bilingues dans les langues provinciales majoritaires, posées à l'oral à chaque enfant, par district pour y observer des différences le cas échéant. Les observables de Grade 1 en zone rurale n'ont pas été exploités en raison de la difficulté de production de ces observables (temps, manque de compréhension des questions par les élèves, etc.).

langues	langues apprises à l'école		autres langues que les témoins aimeraient apprendre à l'école		
	Nombre élèves	%	Nombre élèves	%	Ordre de préférence
Anglais	1596	(89%)	344	(19%)	2
Afrikaans	1447	(81%)	273	(15%)	3
Xhosa	771	(43%)	641	(36%)	1
Français	58	(3%)	271	(15%)	4
Sotho	45	(3%)	67	(4%)	6
Zulu	14	–	79	(4%)	5

Tableau 6. Langues apprises et souhaitées par des élèves de Grade 7¹³⁸

Cette étude publiée l'année où je démarrais ma recherche de thèse confirme mon appréciation de la situation à l'époque : il semble qu'il n'y ait pas de besoin apparent des langues étrangères en Afrique du Sud. Onze langues officielles laissent-elles d'ailleurs une quelconque place à celles-ci ? Il semblerait que non, à l'instar de certaines remarques que l'on m'a parfois faites : « on doit déjà gérer 11 langues », ce qui traduisait des mises en place logistiques difficiles, avec des aménagements autour des programmes scolaires nouveaux, ainsi que des questions importantes relatives aux langues à rendre visibles. Ces onze langues officielles ont en théorie la possibilité d'investir l'espace public et de pouvoir participer à une éducation plurilingue dans l'espace scolaire. Quel serait alors l'intérêt d'apprendre des langues étrangères ? La question est d'autant plus accrue si l'on place le français juste après l'anglais en tant que 2e langue internationale (Barat, Mosei 2004) : pourquoi s'intéresser au français en Afrique du Sud si l'anglais est déjà langue officielle ? N'est-ce pas plus simple que les enseignements de cette langue disparaissent dans des politiques des langues officielles si affirmées ?

On peut toutefois observer la présence de quelques langues étrangères dans les curricula scolaires, comme l'allemand, le français ou encore le portugais, avec l'arrivée récente d'une offre de cours de mandarin également (*cf.* notamment l'annexe 19 p. 83 pour les élèves de Clark). Je me suis posé la question d'une promotion de ces langues par une impulsion qui proviendrait principalement des gouvernements étrangers qui les représentent, ce qui semblerait être partiellement vrai pour les langues européennes, au moins jusqu'à 1994. L'allemand, le portugais et le français ont été des langues coloniales en Afrique ; l'allemand est assez bien implanté dans les écoles de langue afrikaans, sans doute également en raison des populations d'origine germanophone installées en Afrique du Sud depuis environ trois générations. Le portugais peut également trouver un intérêt en raison de la proximité du Mozambique. Mais quel intérêt pour le français ?

¹³⁸ Dans le Western Cape en zone urbaine (Plüddemann et al 2004 : 63).

La population huguenote arrivée au XVII^e siècle ayant été assimilée très rapidement (*cf.* chapitre 3.2), le manque de proximité directe aux pays francophones¹³⁹ ou à une histoire partagée peut faire émerger la question de ce qui maintient le français dans les curricula depuis l'apartheid. Après l'arrêt de l'enseignement du français dans de nombreuses écoles en 1995 en raison du nouveau gouvernement qui ne souhaitait plus soutenir les enseignements de langues étrangères, les politiques françaises liées à la diffusion du français en Afrique du Sud étaient, pendant mes années de recherche de terrain, en phase de révision face aux nouvelles dynamiques sud-africaines et étaient alors encore peu développées¹⁴⁰. La politique de gestion des Alliance Française visait à encourager un fonctionnement autonome de ces institutions ; l'Alliance de Durban ne disposait alors que de peu de moyens et la demande en français restait assez restreinte¹⁴¹. Dans les écoles, les enseignants de français des écoles du secondaire étaient souvent des enseignants supplémentaires, payés directement par les écoles (ce qui est possible uniquement en école privée), ou qui enseignaient une autre matière en plus, tout en travaillant avec des effectifs d'élèves en français assez faibles. On retrouve ces effectifs réduits pour les cursus de français à l'université, dont les enseignements de français comportaient majoritairement un travail autour de la langue et de la littérature (*cf.* chapitres 5 et 6).

Ce type d'observation pourrait mener à penser, comme je l'ai fait au départ, que dans la perspective d'une démocratisation des langues du pays, les élèves les choisiraient prioritairement à des langues étrangères, leurs cursus comportant désormais « au moins deux langues nationales » qui étaient auparavant réduites à l'anglais et l'afrikaans. Cependant, je me suis vite rendu compte que mes représentations du plurilinguisme était situées et ne correspondaient pas au contexte sud-africain, notamment grâce au fait d'avoir dû réduire le panel d'écoles avec lesquelles j'espérais travailler pour me concentrer sur celles que l'on appelle « ex-model C ». Certes, ces écoles ne sont pas représentatives des conditions de scolarisation dans le pays mais elles sont intéressantes dans le sens où elles sont en mesure financièrement de proposer plusieurs langues dans les cursus. Les élèves disposent donc d'un certain confort dans leurs choix de matières. Cela favorise l'observation de pratiques et de l'organisation des langues dans des conditions

¹³⁹ Les pays limitrophes et leurs langues officielles sont en effet : le Mozambique (portugais), le Lesotho (sotho et anglais), le Swaziland (anglais et swati), la Namibie (anglais), le Botswana (anglais) et le Zimbabwe (anglais, shona, ndebele, venda, nambya, shangaan, kalanga, sotho et tonga). D'autres langues sont bien sûr représentées en dehors des langues officielles, mais pas le français. Les colonies francophones les plus proches géographiquement ont été Madagascar, les actuels Gabon et Congo pour la France ; ainsi que l'actuelle République Démocratique du Congo pour la Belgique. Présente en tant que « langue étrangère » aux côtés de l'allemand et parfois du portugais, le français semblait donc être présent en tant que langue coloniale du continent africain, plus distante que les deux autres géographiquement puisque l'Afrique du Sud est limitrophe de l'actuelle Namibie (colonisée par l'Allemagne) et du Mozambique (colonisé par le Portugal, tout comme l'Angola). Tout comme le Botswana, le Zimbabwe et la Zambie, pour les plus proches géographiquement, l'Afrique du Sud a été colonisée (notamment) par la Grande-Bretagne.

¹⁴⁰ C'est notamment la signature du Document Cadre de Partenariat France-Afrique du Sud (DCP) qui guide et qui a permis le (re)démarrage de la coopération française dans le pays. Ce document s'applique à la période 2006-2010 (République Française 2006-2010).

¹⁴¹ Selon J.F. Jacquemin, directeur de l'Alliance Française de Durban en 2006 (entretien non retranscrit).

dénuées de restrictions matérielles, pour proposer une sorte de situation « optimum » dans laquelle les réformes éducatives pourraient prendre forme.

Ces écoles accueillent par ailleurs des élèves de plusieurs nationalités, ce qui me permet d'approcher des pratiques et des représentations des langues et du français en référence aux parcours variés de ces élèves. Ce type de public m'éloigne un peu des pratiques sociolinguistiques et didactiques de la majorité des écoles du pays mais me permet en même temps d'accéder aux principaux publics apprenant le français, largement absent des écoles secondaires ordinaires. Je peux ainsi complexifier mes questionnements par rapport au français et voir que, finalement, c'est peut-être justement parce qu'il semble absent des pratiques linguistiques du pays qu'il est prisé dans les écoles élitistes. On est donc dans une recherche qui n'est, par définition, pas représentative des conditions de scolarisation les plus répandues dans le pays. Avoir pu approcher des écoles publiques variées, dans cette problématique de l'insertion des langues et du FLE dans les dynamiques scolaires, serait peut-être revenu à ne pouvoir que confirmer la difficulté d'une planification linguistique dans des conditions pratiques précaires.

Si l'on interprète autrement les observables de Plüddemann *et al* (2004), cela permet de situer la position du français, à la fois dans les curricula et dans les souhaits des élèves (tableau 7 *infra*) : il est ici présenté comme la langue étrangère la plus souhaitée (l'allemand intervient bien après avec 6 élèves qui l'apprennent et 118 (7%) qui le souhaiteraient), mais également la première langue étrangère apprise en fonction du nombre d'apprenants. 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 officielle¹⁴² (2004 : 83). L'intérêt porté au français dans cette étude pourrait, selon le PRAESA, favoriser son développement en tant que matière scolaire dans certaines écoles : « L'intérêt pour le français présente un argument pour l'expansion de cette langue en tant que matière dans les écoles urbaines¹⁴³ » (Plüddemann *et al* 2004 : 64). Pour la province du KZN, et plus particulièrement la région

¹⁴² Je ne saurais dire si cela est plutôt dû au dénigrement des langues sud-africaines noires ou à un intérêt pour les langues européennes. Je n'ai pas connaissance d'études proposant une mise en avant des liens entre les langues apprises à l'école et le répertoire linguistique familial des enfants, mais cela apporterait certainement plus d'informations à cette réflexion. 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.

¹⁴³ « The interest in French presents an argument for the expansion of this language as a subject in urban schools ». La même étude effectuée en zone rurale est en effet plus nuancée : On y retrouve les trois langues majoritaires de la province, puis l'allemand et le français (14 apprenants contre 6 pour le français). Le souhait d'apprendre ces deux langues est formulé par 367 élèves pour l'allemand contre 364 pour le français (2004 : 83), ce qui confirme d'une part l'intérêt porté à ces deux langues mais également leur survalorisation face aux autres langues officielles (2004 : 84) : En effet, après ces cinq langues vient le zulu (avec seulement 10 élèves et 113 (4%) qui souhaiteraient l'étudier) puis le sotho (7 apprenants et 3% souhaitant l'apprendre). La langue européenne citée après le français et l'allemand est l'espagnol (aucun cours n'est en place mais 71 élèves (2 %) souhaiteraient l'apprendre). Selon cette proportion de représentation des langues, il est fort probable que les offres concernant le français évoluent difficilement du fait des écoles elles-mêmes : Les langues étrangères représentent un coût certain, qui est peu envisageable dans des écoles rurales ou les besoins d'enseignants dans les matières principales et d'infrastructures sont bien plus pressants. De plus, le français est un souhait des élèves après plusieurs langues officielles, les écoles urbaines et rurales en général peuvent légalement n'offrir aucune langue étrangère, voire ne proposer que deux langues officielles.

de Durban où j'ai effectué mes recherches, les langues mises en avant par ce type d'études varient sensiblement compte tenu des variations démographiques, de l'histoire et donc du peuplement actuel des neuf provinces (*cf.* annexes 1, 4 et 6 à ce sujet, p. 10, 21 et 25). L'étude de Broeder *et al* (2002) dans le KwaZulu-Natal, portant de manière similaire sur les langues apprises et souhaitées par les élèves¹⁴⁴ en fin de cycle primaire, révèle que le français est la première langue étrangère que les élèves aimeraient apprendre s'ils avaient le choix :

Langues que les enfants souhaiteraient apprendre ¹⁴⁵	Nombre d'enfants/ % total	
Anglais	5 504	52%
Zulu	3 837	43%
afrikaans	2 323	22%
français	1 781	
espagnol	374	
allemand	370	
italien	362	
sotho	333	
tamoul	281	
xhosa	268	

Tableau 7. Langues que des enfants de primaire du KZN souhaiteraient apprendre¹⁴⁶

Très peu des élèves interrogés (7) apprennent le français dans le KZN par rapport au Western Cape (58). Les langues apprises reprennent majoritairement les trois langues principales de la province, qui sont les plus accessibles à l'école pour les enfants, avec les langues familiales des Sud-Africains d'origine indienne¹⁴⁷. Le français intervient ensuite, c'est la première langue étrangère mentionnée¹⁴⁸ : « 32% des enfants ont exprimé le souhait d'apprendre le français ou une autre langue européenne¹⁴⁹ » (Broeder *et al*

¹⁴⁴ 9 987 des élèves interrogés apprennent l'anglais, 6 038 apprennent le zulu, 5 287 apprennent l'afrikaans, qui sont indéniablement les langues les plus apprises/ enseignées dans la province, puis viennent d'autres langues mentionnées comme les langues « non-officielles » dans la Constitution : 294 élèves apprennent le tamoul, 237 apprennent le hindi, 59 apprennent l'arabe, 52 apprennent l'ourdou, 10 apprennent le sotho, 8 apprennent le xhosa et 7 apprennent le français (Broeder *et al*, 2002 : 48-9). Cette étude se base sur un panel d'environ 10 000 enfants scolarisés, plusieurs des langues présentées ci-dessus (au moins deux) sont donc apprises par un même enfant à l'école.

¹⁴⁵ Les auteurs de l'étude précisent qu'une confusion entre la question des langues apprises et celle des langues souhaitées a pu avoir lieu pour les enfants, tout comme d'autres ont pu comprendre les langues de la première question comme exclues de la seconde question (Broeder *et al*. 2002 :50). Cela n'affecte cependant pas les résultats obtenus concernant le français, puisque 7 l'apprennent et que 1 781 déclarent souhaiter l'apprendre.

¹⁴⁶ À partir de Broeder *et al* (2002 : 48-9).

¹⁴⁷ Avec l'arabe, peut-être, pour les Sud-africains de langues familiales asiatiques qui sont de religion musulmane.

¹⁴⁸ Première langue étrangère si l'on considère que les langues familiales indiennes des enfants sont mentionnées dans la Constitution. Ces langues sont donc reconnues comme des langues parlées sur le territoire sud-africain. Constitution de 1996 : Chap.1, 6. (5) : « A Pan South African Language Board established by national legislation must—promote and ensure respect for—(i) all languages commonly used by communities in South Africa, including German, Greek, Gujarati, Hindi, Portuguese, Tamil, Telegu and Urdu; and(ii) Arabic, Hebrew, Sanskrit and other languages used for religious purposes in South Africa”.

¹⁴⁹ Cela semble une proportion plus grande que dans le Western Cape, cependant ces chiffres sont difficilement comparables : l'échantillon d'enfants est plus large dans le KZN que dans le WC, leurs langues sont également représentatives d'un

2002 : 49). Les élèves placent le français en 4e position des langues qu'ils souhaitent apprendre, directement après les trois langues majoritaires de la province, et dans une proportion au moins quatre fois supérieure aux autres langues, qu'elles soient nationales ou étrangères. Broeder *et al* notent le fait qu'en aucun cas les offres linguistiques à l'école ne correspondent aux demandes des élèves. En effet, si l'anglais, le zulu, l'afrikaans et des langues indiennes sont accessibles de manière assez large à en juger par le nombre d'enfants qui les apprennent (*cf.* note 136 *supra*), les autres langues, et en premier lieu le français, sont rarement enseignées au niveau primaire même si le souhait en est exprimé.

Il aurait été intéressant de connaître les motivations de ces élèves à vouloir apprendre les langues citées dans le tableau 7 *supra*, puisqu'il semble en effet surprenant de voir le français y apparaître, compte tenu du nombre de langues officielles et de langues familiales qui font partie de l'environnement des enfants. Cependant, il y a fort à parier que les élèves apprenant le français dans cet échantillon sont des élèves d'écoles privées. Il est vrai que cette langue semble être présente dans les enseignements des écoles britanniques depuis le temps de l'Union Sud-Africaine¹⁵⁰ dès le début du XXe siècle¹⁵¹. Les écoles prises en compte dans l'échantillon de l'étude de Broeder *et al* comptent une partie de ces écoles de tradition britannique. Si l'on considère le fait que la province du KZN regroupe la plus grande population anglophone dont c'est une des (ou la) langue(s) familiale(s), il est possible que ce soit la province qui compte le plus grand nombre de ces écoles, où le français est souvent enseigné. Ce qui est intéressant également dans cette étude est qu'elle ne prend pas en compte que des écoles « ex-model C » : des élèves d'écoles publiques ont-ils exprimé le souhait d'apprendre le français ? La demande plus importante de langues européennes dans le KZN (Broeder *et al*, 2002) que dans le WC (Plüddemann *et al*, 2004) pourrait être due au fait qu'une proportion plus large d'élèves anglophones en parcours transnational y est scolarisée. Il faudrait disposer d'études similaires pour une province comme le Gauteng¹⁵² par exemple, pour pouvoir le vérifier.

Je souhaitais donc interroger les représentations d'élèves ainsi que les motivations exprimées à choisir le français, afin de mieux saisir les raisons pour lesquelles cette langue semblait intéresser des élèves, dans un contexte où les nouvelles politiques linguistiques insistaient sur les langues officielles et le discours

peuplement varié entre les deux provinces. Par ailleurs, les 32% mentionnés *supra* incluent l'anglais, qui est également une langue officielle.

¹⁵⁰ *Cf.* annexe 2 p. 15 concernant les représentants politiques et les structures étatiques de 1910 à 2008 pour situer l'Union Sud-Africaine (1910-1961) dans l'histoire politique du pays.

¹⁵¹ C'est ce que Haarhoff (1943) mentionne dans son introduction à l'ouvrage de Malherbe : il évoque le fait que le français a été majoritairement remplacé par l'afrikaans comme matière du *Matric* (baccalauréat), ce qui a du avoir lieu après 1925, date à laquelle l'afrikaans remplace officiellement le néerlandais. Le français était donc jusqu'alors potentiellement la seule autre langue (hormis l'anglais) apprise par les anglophones à l'école. C'est peut-être d'ailleurs pour retracer une filiation européenne que certains élèves préfèrent parfois le français à l'afrikaans, quand le choix est permis.

¹⁵² C'est la province où se situe Johannesburg et, il me semble également, où une grande partie des langues officielles sont représentées tout comme un certain nombre d'autres langues devraient apparaître dans les études, en raison de la position centrale de la ville dans les dynamiques économiques du pays.

des redressements des torts du passé. Je cherchais également à voir comment, en relation aux langues sud-africaines, le français se situait dans les répertoires.

Mon questionnement portait, de plus, sur la manière dont la planification linguistique prenait forme dans les écoles « ex-model C », comment les écoles exploitaient les politiques linguistiques puisque c'est là que le français se trouvait le plus enseigné en dépit de la promotion récente des langues historiquement défavorisées. Je souhaitais donc m'intéresser aux pratiques et aux représentations des langues d'Afrique du Sud et du français par les élèves de ces écoles et la manière dont ils les incluaient ou non dans leur projet de vie et de formation. Je me demandais en effet si, à travers les langues étudiées à l'école par les élèves de FLE, des positionnements identitaires émergeraient : sont-ils en « transition » eux aussi ? De quelles manières ? Par quelles langues cela s'exprime-t-il ? Je souhaitais bénéficier de la contribution de plusieurs enseignants de langues, venant croiser ou compléter les hypothèses établies avec les élèves, qui permettraient également d'interroger leurs positions dans la réforme éducative concernant les langues.

Je m'intéressais donc déjà plus ou moins consciemment à la question (ouverte) de savoir comment les langues pourraient contribuer à la construction d'un projet démocratique commun, à partir de la manière dont cela prenait forme à l'école, si le choix du français représentait un positionnement spécifique dans cette perspective et si la présence de cette langue pouvait être pertinente dans le processus démocratique.

Transition

Comme on l'a vu, la transition démocratique n'est pas un « état » acquis avec l'accession au régime politique de démocratie. Le projet démocratique participe selon moi d'un processus où l'état doit contribuer à « restituer à chacun le pouvoir pour lui-même et sur les événements » (Klinkenberg 2001 : 51). Si je m'intéresse ici aux langues, c'est parce que « la langue est pour le citoyen le principal instrument de développement » et « pour l'individu, la langue est la promesse de son pouvoir sur les choses et de sa capacité créatrice » que la démocratie se doit de garantir (*Ibidem*).

A l'issue de cette première partie, on peut dire que la transition démocratique ainsi entendue est donc par définition un processus nouveau en Afrique du Sud qui, s'il est établi constitutionnellement, n'en est pas pour autant acquis pour la population. Ce chapitre de contextualisation, basé principalement sur les lois et les textes officiels, permet d'explicitier les manières dont le passage à la démocratie est présenté au monde. Ce premier cadre étant posé, il va désormais être possible de développer une interprétation plus approfondie de la manière dont les pratiques et représentations éclairent différemment ces politiques, en étoffant au fil du travail la contextualisation nécessaire au questionnement de la position du français. Cette démarche permet également d'attirer l'attention sur le fait que le processus démocratique ne passe pas seulement par des transformations structurelles mais nécessite un réel travail de repositionnement identitaire : pour soi, pour/ avec et face à l'autre, individuellement et collectivement. En effet, l'histoire du pays, que l'on développera au chapitre 3.2, fait que la construction des notions de langue et d'identité doit elle-même être renégociée. La langue est pour le groupe « un facteur de cohésion et d'identité, parce qu'elle est aussi l'instrument du contact, du dialogue, il est juste que la collectivité offre à chacun, dans la liberté, la possibilité de s'intégrer à elle. Parce que la langue est le vecteur de l'information et du savoir, il est juste d'en offrir la maîtrise au citoyen » (Klinkenberg *Ibid.*). En retour, j'ajouterai également qu'en Afrique du Sud, les langues peuvent peut-être contribuer à développer un sentiment commun de citoyenneté dans le projet démocratique. Ces conditions sont en quelque sorte des paramètres pour évaluer une certaine progression dans le projet démocratique commun, non pas vers un état achevé mais vers une quête infinie de l'amélioration des conditions de vie et une certaine cohésion de la diversité du pays. C'est dans cette contextualisation que j'interroge la place du français, pour savoir comment la transition démocratique influence la visibilité de cette langue, si cela la fait disparaître des enseignements, ou si elle va se maintenir, selon quelles étapes, comment et pourquoi faire. Je dois avouer qu'à cette étape de ma recherche et face à certaines difficultés de terrain, je me demande si je ne suis pas, en cherchant à interroger la place du français, en train d'observer un microphénomène dans des conditions de laboratoire. Les écoles auxquelles j'ai accès représentent en effet le microcosme dans lequel le français de

diffusion s'est installée depuis la colonisation et a perduré en tant que langue étrangère, étudiée de manière classique jusqu'à mes observations. A ce stade, je suis proche de penser que cette langue va être amenée à disparaître des curricula car elle me semble principalement apprise en relation à des stéréotypes. La pression nationale et financière à mettre en place les réformes éducatives et linguistiques au niveau des écoles me semble d'ailleurs primer et je me remets d'ailleurs en cause l'éventuelle pertinence d'interroger la situation du français dans ce contexte. La rapidité et le renouvellement constant de la situation sud-africaine m'ont peu à peu fait entrevoir des éléments étayant mes hypothèses. C'est la construction d'un chemin détourné vers l'étude plus large des événements sud-africains et de leur histoire qui m'a permis de mieux retrouver la pertinence de la question du français en Afrique du Sud actuellement, qui n'est pas une langue étrangère comme les autres.

La « nouvelle Afrique du Sud » propose donc une image novatrice, en Afrique et dans le monde, relative à la manière dont l'histoire si particulière du pays se transforme actuellement en une démocratisation pacifiée. Les lois et réformes assurant l'entrée dans cette nouvelle ère sont pertinentes et compétitives à l'échelle mondiale en matière de promotion des langues et du plurilinguisme. Cependant, on entrevoit déjà certains écarts entre les politiques et les pratiques qui font qu'on est encore loin d'une situation proche de la « vitrine sud-africaine ». Par ailleurs, le manque d'amélioration des conditions socioéconomiques de la population est préoccupant tout comme les conditions dans lesquelles la scolarité peut se dérouler, ce qui rejoint des questions communes à tout ce qui concerne les institutions publiques. La dureté à sortir de ce pan de l'histoire sud-africaine est donc sensible au quotidien et il a fallu que je fasse avec ces conditions pour pouvoir réaliser ma recherche dans un contexte où le rapport à l'altérité est construit d'une manière spécifique, ce qui a en retour interrogé le mien. La manière dont ces nombreux questionnements se sont imposés à moi, avec la nécessité de les organiser et de répondre à certains d'entre eux pour pouvoir réaliser ce travail, a influencé la réflexion du second chapitre. Celui-ci concerne l'approche et la production d'observables de cette recherche, à travers la manière dont je les ai construites ainsi qu'en explicitant le fait que le choix des méthodes et de la construction des observables s'est tout autant réalisé lors de mes voyages en Afrique du Sud, qu'une fois que j'essayais d'en reconstruire la démarche par la suite. Cette forme de réflexivité a alimenté la manière dont j'allais ressentir le besoin de développer, parmi les notions opératoires de ce travail, celle de contexte et l'intérêt de contextualiser clairement ma recherche, l'apport de l'étude des représentations sociales ainsi que les diverses formes sous lesquelles la notion d'altérité traverse ce travail.

2 Approche de terrain et production d'observables

«Les différents terrains ne sont pas également accessibles et [...] cette accessibilité différentielle est porteuse de sens. » (Payet 2005 : 173)

Ce chapitre développe les raisons et la manière dont j'ai élaboré une approche et mené la construction d'observables (*cf. infra*) afin que cette recherche corresponde au mieux, dans la mesure de mes possibilités, au fait de proposer une interprétation de la situation sud-africaine. Le positionnement lié aux choix des notions utilisées dans ce travail est explicité au fur et à mesure de leur traitement dans ce chapitre.

Cette réflexion a tout d'abord pris forme lors du choix des méthodes que j'allais investir pour produire des observables, alors que je m'efforçais de situer ma position dans cette recherche, tout en prenant en compte celle que me conféraient mes interlocuteurs. Je me trouvais impliquée, de manière volontaire ou non et de façon plus ou moins acceptée, dans les dynamiques de catégorisations sud-africaines avec lesquelles il me semblait falloir compter sous peine de proposer une version unilatérale du contexte sud-africain. Ces dynamiques sud-africaines impliquaient, de plus, une certaine orientation dans la manière dont j'ai pu réaliser des recherches de terrain et travailler avec les écoles et leurs acteurs. La définition du contexte des écoles « ex-model C » qui ont participé à cette recherche permettra à la fois de préciser leur situation particulière, tout en définissant ce public du secondaire et en proposant une première interprétation de ses rapports aux langues.

Dans un second temps, l'importance de proposer une approche à la fois didactique et sociolinguistique dans cette recherche sera développée, la place de la scolarisation dans la société et dans la formation de futurs citoyens me semblant incontournable pour analyser les rapports aux langues et à l'altérité dans le processus démocratique. Pour ce faire, il me fallait construire une approche et une posture qui prenne en compte ces apports pluriels à la recherche, qui soient explicitées, et qui me permettent de proposer une interprétation de la complexité du contexte sud-africain mais également de sa lisibilité dans le cadre de l'objet « thèse », ancré dans un autre contexte, mais qui devait proposer des ponts entre les deux situations à partir d'une contextualisation plurielle.

Sans ces différents regards en tension, rendre compte de cette expérience et de cette recherche me semblait trop partiel en aplanissant des dynamiques qui perdaient une grande partie de leurs sens. Ce travail ne se veut pas pour autant exhaustif, mais je me devais de rendre compte de la manière dont il s'est construit ainsi que des raisons pour lesquelles les notions exploitées sont opératoires dans ce cadre.

Les méthodes adoptées ne font pas partie d'une méthodologie fixe mais elles ont été choisies en fonction de cette recherche, ainsi qu'en fonction de leur mise en œuvre dans le contexte sud-africain. Comme je le développerai dans ce chapitre, cette contextualisation a conditionné le choix des sphères sociales dans lesquelles j'allais pouvoir rencontrer des interlocuteurs. Elle a, de plus, influé sur la manière de mettre en œuvre certaines méthodes avec les témoins. Étant donné les interactions entre production des observables, choix des méthodes pour les produire et interactions sociales sur place qui sont développés dans ce chapitre, je traite conjointement ces différents éléments, en une méthode élaborée « sur mesure ». Je détaillerai donc les différents types d'observables dont je dispose, la manière dont ils ont pu être produits et la contextualisation dans laquelle ils s'insèrent, avant de développer l'approche qui a été construite pour l'interprétation et les notions qui sont opératoires pour cette recherche. Enfin, ces différents éléments permettront la définition, dans les champs scientifiques dans lesquels ce travail est inscrit, des notions de contexte, de représentations sociales et du rapport à l'altérité afin de pouvoir les travailler en fonction de la situation sud-africaine.

2.1 Méthodes et observables

C'est en interagissant avec les personnes sur place, en menant mes premiers entretiens et mes premières observations pour connaître un peu mieux la situation des langues dans l'éducation et leurs contextes sociaux, que je me rendais compte à travers ma position à la fois intérieure et extérieure qu'il fallait prendre en compte les différents regards qui allaient constituer les observables. Cela commençait par mon inclusion/ exclusion au propos d'un témoin, qui me considérait également comme un pair ou non, me conférant une plus ou moins grande proximité dans la relation qui se jouait. Les identités et rôles que l'on m'a conférés ont été d'autant plus nombreux que les observables construits sont variés, ce que je développe dans un second temps, à partir des différentes ressources qui constituent la base de ce travail. Avant de justifier les fondements de mon positionnement épistémologique et de l'approche construite pour cette recherche (chapitres 2.2 et 2.3), je dois développer plus en détail le travail effectué avec les enseignants et élèves des écoles pour proposer une certaine contextualisation de départ du public du secondaire, qui ne cessera de se complexifier et de se préciser au fil de ce travail.

2.1.1 Une posture d' « entre deux »

La grille de lecture « raciale » de la vie sociale n'est pas présente qu'au niveau politique ou économique, mais elle est prégnante dans la société sud-africaine. Quelle que soit la position que l'on adopte par rapport à ces catégories, ce sont celles qui fonctionnent dans la grande majorité des rapports sociaux sur place et il m'a été difficile de l'accepter dans un premier temps. Le paramètre selon lequel le chercheur

qui a recours à l'observation participante doit présenter un certain degré « d'insertion dans la communauté observée » (Blanchet 2001 : 42) m'a semblé très relatif au départ car, tout en pouvant agir dessus dans une certaine mesure, mon « insertion » dépendait également de la manière dont le témoin (ou observé) la posait, dans le cadre d'observations ou d'entretiens. Je peux choisir le positionnement que je veux, il ne correspondra pas forcément à la manière dont je suis perçue par un autre, qu'il soit « du dehors » et/ ou du « dedans ».

Le commentaire en exergue de Payet selon lequel « les différents terrains ne sont pas également accessibles et [...] cette accessibilité différentielle est porteuse de sens » (2005 : 173), inclut selon moi dans cette recherche la manière dont l'autre nous représente (*infra*). J'ai donc eu l'impression d'avoir à me situer constamment dans une posture d'« entre deux » qui fluctuait entre une position perçue comme plus ou moins intérieure/ extérieure à la situation, inclusive¹/ exclusive au propos tenu et de rupture/ connivence en relation au français, lors de l'exploitation de méthodes comme l'observation participante, l'entretien compréhensif et les questionnaires, alors que je cherchais parfois à en adopter une autre.

L'observation participante est une méthode de recherche largement pratiquée depuis les travaux de Malinowski dans les années 1930, dans des champs de recherches désormais plus larges que celui de l'ethnographie. Elle me permet de construire des observables en participant moi-même « aux situations qui les produisent » (Blanchet 2000 : 41), dans le cas de conversations spontanées et d'activités de la vie quotidienne en Afrique du Sud, hors de toute situation explicite ou formelle d'enquête et même si ces situations touchent à ma problématique de recherches.

La position du chercheur a longtemps été considérée comme devant se trouver à l'extérieur de ce qu'il étudie, dans une volonté de ne pas influencer les pratiques et leur analyse, dans l'objectif de garantir une certaine validité scientifique par la recherche d'une « objectivité ». A l'extrême inverse, on a par la suite vu l'apparition de nombreuses recherches dont les chercheurs membres d'une certaine communauté ou de certaines dynamiques sociales, les étudiaient de l'« intérieur », avec une autre forme de légitimité et de validité scientifique que l'on retrouve dans la vie sociale quand quelqu'un s'aventure à formuler des remarques concernant une dynamique dont il ne fait pas partie et auquel un membre du groupe concerné peut répondre « tu ne sais pas de quoi tu parles ». A l'inverse de Feussi, qui souligne une incompréhension possible due à son intérêt pour une communauté dont il est membre (Feussi 2006 : 14),

¹ « Il se pourrait par exemple, en ce qui concerne le monde scolaire, que les chefs d'établissement et les enseignants qui ouvrent leur porte à l'ethnographe partagent avec lui un certain nombre de présupposés sur l'école – au premier rang desquels la valeur de l'égalité des chances » (Payet 2005 : 173). Je ne m'avance pas sur des présupposés qui seraient tacites et incluraient le chercheur et les acteurs de l'enseignement dans une conscience commune de certains objectifs convergents. En revanche, dans le cadre d'une relation d'altérité, je peux formuler cela comme certains présupposés, inclusifs ou exclusifs de la part des témoins, qui influent sur la manière dont la recherche va/ peut se dérouler et qui sont à prendre en compte dans la limite de ce que l'on peut en percevoir en tant que chercheur (à travers notamment l'observation des pratiques, des représentations et les interactions).

on peut souligner une incompréhension potentielle liée au fait que je m'intéresse à des dynamiques dont je ne suis, dans une certaine mesure, « pas membre ». On peut donc questionner la légitimité d'un chercheur qui attirerait doublement les foudres en étant dans une position à la fois « intérieure » et « extérieure » (Blanchet 2000) sans vraiment se fonder à l'une ou l'autre de ces catégorisations, mais en adoptant une autre. C'est là que la complexité des regards intervient, puisqu'à certains égards et selon des critères variés, j'ai été considérée plus ou moins proche de – et plus ou moins légitime pour travailler avec - cette « communauté » sud-africaine.

Lors de ma recherche, cette catégorisation reposait notamment sur une association par inclusion/exclusion au groupe blanc sud-africain. Pour tous les Sud-Africains, quelque soit leur manière de se définir et la manière dont ils étaient définis par les autres, cela renvoie à des codes sociaux et une historicisation dans laquelle je me trouve impliquée et surtout en fonction de laquelle je dois interagir socialement, résultant d'une histoire et de la construction de l'autre qui s'y est façonnée et d'une vie quotidienne encore assez peu sereine. Ma manière d'aborder mes interlocuteurs, en dehors des us sud-africains du maintien d'une certaine distance entre soi et l'autre (hiérarchique, linguistique, sociale, « raciale », etc.) dans le sens où je m'adressais à tous de manière similaire, aurait pu me causer des problèmes d'une part, mais pouvait également m'exclure par non respect/ méconnaissance des règles sociales d'autre part. Le statut qui m'était donné pouvait de plus varier ou non avec le temps, et/ ou au cours d'une même discussion, selon le thème abordé.

Cela s'est par exemple manifesté aux cours d'entretiens, menés de manière compréhensive sur la base de l'importance portée au témoin et élaborés par des méthodes variées (Kaufmann 1996) pour différents stades de la recherche, c'est-à-dire en élaborant chaque entretien spécifiquement en fonction du contexte et des éléments à aborder ensemble : « Chaque enquête produit une construction particulière de l'objet scientifique et une utilisation adaptée des instruments » (Kaufmann 1996 :15). L'engagement du chercheur peut favoriser celui du témoin, je considère donc comme Blanchet (*Op. cit.*) que le chercheur participe à la construction de la situation d'enquête et des observables. Si parler des langues est tacitement mais très clairement lié à qui les apprend/ les parle, il faut donc souligner que, dans le contexte sud-africain, il est très délicat de parler de son rapport aux langues. Le témoin gère son degré d'implication dans l'entretien, et celui-ci « dépend en grande partie de la confiance qu'il fait à l'enquêteur » (Kaufmann 1996 : 44). Cette confiance dépendait donc également de la manière dont j'arrivais à instaurer un dialogue, ce que Kaufmann nomme l'« engagement » (1996 : 53).

Mon parcours de vie et de formation m'ayant permis de développer une compétence de communication en anglais assez fluide, cela m'a été d'une grande aide dans mes interactions en Afrique du Sud. Ma compétence de communication en afrikaans ou en zulu étant vraiment limitée, ces langues n'ont pas été

medium d'interaction, même si d'autres types de compétence dans ces langues m'ont parfois aidée à mieux contextualiser certains propos des témoins. Il n'est par ailleurs pas certain que ces langues auraient servi de *medium* de communication en entretien même si mes compétences l'avaient permis, en raison du poids de l'anglais et/ ou de la position que l'on me conférait (construction de mon identité/ altérité par l'autre et image que l'autre veut donner à voir). Les entretiens et mes observations ont donc eu lieu en anglais² ou en français³ selon les cas et le choix des témoins, parfois en alternant les deux langues, et parfois en étant incluse ou exclue de la discussion par ma situation de francophone.

Quand je ne me reconnaissais pas dans le propos (une représentation X), je posais une question ou j'essayais d'amener l'éventualité d'un autre point de vue, dans le but d'aller plus loin dans la réflexion et dans l'idée que la place centrale appartient au témoin dans « l'équilibre » de l'échange (Kaufmann 1996 : 58). Dans le cas de mon exclusion du propos par le témoin, je m'en rendais vite compte car cela était souvent verbalisé selon la manière dont le propos m'excluait⁴. Cette « accessibilité différentielle » (au propos, au témoin, Payet *Op. Cit.*) qui m'était renvoyée me permettait donc d'approcher la manière dont j'étais perçue et à travers cela, parfois, les catégorisations qui pouvaient trouver pertinence aux yeux du témoin. Certains propos inclusifs se sont, par exemple, avérés un test certain de ma capacité d'empathie, ce qui s'est avéré très formateur. En témoigne ce commentaire d'Antjie :

Extrait 1. (annexe 34, p. 274) :

Antjie : euh tu⁵ vois, même si la population blanche est de loin la minorité, ils ont été les dominants pendant tellement d'années et même si la société noire est devenue la société influente c'est encore, et c'est vraiment très partial de te dire que je pense que c'est le pouvoir du cerveau blanc qui mène le pays

Enq : que voulez-vous dire ?

Antjie : le pouvoir du cerveau blanc qui est derrière l'économie euh derrière tout le dynamisme

Antjie valorise ma position de Française (et de Blanche) lors de notre entretien, elle se positionne dans un groupe social sud-africain très valorisé pour qui, selon elle, le français de France (voire de Paris) est le plus valorisé et le plus reconnu dans son groupe. Elle semble donc m'inclure de fait à sa vision du monde social, en délivrant un propos assez fort, tout en précisant que c'est « très partial » de sa part, donc d'une

² Cela représente sept entretiens parmi ceux retenus pour ce travail, avec : Zola, Johann, Antjie, Elizabeth, Alexandra, Annie et Nina, ainsi que les entretiens de groupes, les discussions avec les élèves et la vie sociale générale. Il semblerait que le nombre de femmes soit proportionnel au nombre général de femmes dans l'enseignement (question posée à Francesca Balladon, communication personnelle).

³ Cela représente cinq entretiens, avec : Jenna, J. Machabeis, F. Balladon, Kani et Jessy.

⁴ Cf. *infra* pour une exclusion du propos à mon avantage (Zola), cf. l'entretien d'Annie annexe 42 p. 415 pour une exclusion du propos à mon désavantage, souvent quand Annie m'appelle par mon prénom. Par exemple, quand je m'étonne du fait que seuls les « bons » élèves sont autorisés à apprendre le français, Annie me reprend par un « pour les étrangers Céline le français est très difficile à apprendre » qui m'exclut de la possibilité de « comprendre » étant donnée que je suis considérée comme « locutrice native » du français.

⁵ Les propos des entretiens sont retranscrits avec le « tu » ou le « vous » selon les interlocuteurs (en fonction de la manière dont j'aurais procédé en français), sachant qu'en anglais la question de l'adresse (in)formelle ne se pose pas avec l'utilisation de « you ». Cf. *infra* pour une explicitation des choix de langue dans ce travail

certaine manière qu’elle l’assume. Cet entretien m’a semblé assez virulent de la part de Antjie, peut-être partiellement du fait qu’il est le seul à avoir eu lieu en France, ce qui a pu être perçu par Antjie comme un « terrain commun d’entente ». Pendant cet entretien, j’ai ressenti la complexité de construire la conversation sur le plan humain en restant moi-même, tout en restant également dans mon rôle d’enquêtrice sachant que les observables construits étaient intéressants.

Ce type d’anecdote pose également la question des limites de l’implication du chercheur : fallait-il accepter en apparence des propos auxquels je n’adhérais pas ? Je ne le pense pas, mais fallait-il pour autant exprimer mon opinion à chaque fois ? Je ne le pense pas non plus. Dans le premier cas, on est dans le risque de devoir adhérer en apparence à des propos avec lesquels on n’est pas d’accord (presque éthiquement). Dans l’autre, on est dans le risque d’interrompre le propos du témoin, qui peut aussi refuser de continuer à construire du sens avec l’enquêteur si une trop grande « distance » s’installe dans la relation d’enquête. Il fallait trouver un équilibre en restant cohérente, je décidais d’essayer d’encourager la prise de parole de mon interlocuteur-témoin et, si c’était pertinent, d’approfondir un point donné en présentant un autre argument à celui du témoin. Le tout reste assez délicat, requiert une attention certaine et une position qui peut varier au cas par cas des entretiens, voire au sein même d’un entretien, selon la relation établie entre le témoin et la marge de manœuvre que j’estime avoir à partir de notre interaction.

Les propos inclusifs ont bien sûr été intéressants parce qu’ils sont développés plus précisément par le témoin, tout comme certains propos exclusifs ont été problématiques parce que le témoin est resté dans une certaine réserve face à l’expression d’une opinion qu’il ne pensait pas partager avec moi, ou que je ne pouvais pas comprendre selon lui, et donc à laquelle je ne pouvais pas accéder en l’état. C’est par exemple ce qui semble avoir mené Nina à tenir des explications très généralistes pour justifier le contexte sud-africain avec l’expression « it’s the legacy of apartheid » (annexe 39, p. 366), que j’ai régulièrement entendue par ailleurs. Cela semble d’ailleurs indiquer d’autres types d’observables⁶, qu’il faut alors

⁶ Les observables me semblent en effet à construire également autour de ce qui fait silence dans les entretiens. Par exemple, parmi tous les entretiens effectués et figurant en annexe, le terme d’apartheid apparaît très peu dans les propos des témoins (dix fois en plus de 16 heures d’enregistrement) et quand il apparaît, c’est souvent en reprise du terme que j’introduis moi-même dans la conversation (Johan une fois en 2005 et une fois en 2006, Zola une fois, Elisabeth une fois, Annie une fois, Pam Picken une fois, Nina deux fois en 2006 et deux fois en 2005). Le terme apparaît seulement pour désigner une période passée, sombre et floue, dont les impacts sont encore sensibles de nos jours (« because of apartheid », « time of apartheid », « you know about apartheid ? ») mais sur laquelle on ne revient pas, du moins avec moi. Les éléments « vérifiables » qui constituent les observables sont donc disponibles par leur présence ou leur absence, notée selon le questionnement du chercheur qui les (ré)interprète. C’est d’ailleurs notamment à cet effet qu’il m’a semblé important de notifier les silences dans la transcription des entretiens (*cf. infra*), qui me semblent pouvoir être un élément à prendre en compte, et qui peuvent ainsi être proposés à la lecture pour l’autre, au-delà de ce que j’ai pu en interpréter pour ma recherche, sur le moment et lors de la transcription.

Les observables me semblent par ailleurs être constitués aussi bien des éléments « vérifiables », en ce sens, que d’éléments « invérifiables » qui relèvent plutôt du ressenti, d’un apport au questionnement du chercheur qui se soit fait passivement (observation d’une scène de quotidien, entente d’une interaction à la radio, impressions) et dont il n’est par conséquent pas toujours conscient. Par exemple, si je ne suis pas sûre que la manière dont je construis une représentation des relations sociales sud-africaines soit entièrement retraceable, elle fait pourtant partie intégrante de la manière dont je vais analyser les observables.

aborder autrement. A l'inverse, certains propos m'excluant de la situation faisaient justement que le témoin pouvait plus librement exprimer son opinion sur une situation donnée, tenant alors le rôle d'informateur, d'éducateur même, concernant des pans de situations sud-africaines qu'il estimait que j'ignorais. N'étant pas « partie prenante » pour le témoin, la parole du témoin pouvait se « déverrouiller » et sortir des usages sud-africains consistants à taire ce genre de propos :

Extrait 2. (Zola, annexe 33, p. 260) :

« D'une manière ou d'une autre il y a aussi des Blancs qui, parce qu'ils ont été élevés comme ça, donc leur mode de pensée est encore « nous sommes les plus importants dans ce monde et nous sommes les dieux » ».

A cette critique des « Blancs », il aurait pu s'installer une forme de malaise entre nous, mais la relation est cependant déjà clairement établie à ce moment de l'entretien où nous nous sommes déjà positionnés⁷. Il m'a semblé dans cette recherche que la qualité de l'échange dépendait beaucoup de la manière dont chacun des interlocuteurs se positionne et positionne l'autre. L'enquêteur doit adopter une approche souple, en s'efforçant de garder un équilibre, en ne reniant pas qui il est, tout en restant dans une posture de recherche compréhensive, afin d'alimenter la richesse de l'interaction. Il me semble qu'il doit également prendre en compte ces variations de statuts au cours de l'entretien car elles sont porteuses de sens, que ce soit pendant l'entretien pour changer de ton ou amener un autre sujet (ainsi que leur refus ou leur échec) ou, *a posteriori*, comme participant à l'interprétation. Cette variation de la manière dont j'ai pu être catégorisée se joue selon des paramètres plus ou moins représentatifs de mon implication/extériorité perçue à la situation sud-africaine, en lien au propos tenu. Je peux être donc tour à tour être représentée comme :

- Étrangère, soit ignorant tout des dynamiques sud-africaines ;
- liée à un sud-africain (blanc), avec une certaine connaissance des dynamiques locales et une inclusion plus ou moins grande au propos du témoin si l'attribut « blanc » au fait d'être sud-africain y trouve une pertinence ;
- française, ce qui peut à la fois me laisser paraître comme ignorante, ou avec une certaine connaissance de la situation sud-africaine, ce qui prend une importance spécifique avec des enseignants de français, pour qui cette catégorie n'est pas forcément investie comme celle de francophone (*cf. infra*) ;

⁷ Notamment à travers le fait de discuter mon arrivée et ma catégorisation par ma couleur qui implique un certain « camp » dans le regard de l'autre, tandis que nous sommes tombés d'accord sur le fait que le racisme n'est pas l'apanage d'un groupe particulier. Il m'explique donc, en tant qu'observatrice, qu'il est le témoin d'animosités entre différents groupes sud-africains et quelles en sont les raisons selon lui.

- apprentie-chercheuse, c'est là que le caractère « low tech » de ma démarche peut sembler suspect (carnet et enregistreur « seulement ») ou sécurisant, jouant sur une représentation de légitimité et d'accessibilité plus ou moins grande ;
- jeune femme, je ne sais pas si l'âge a représenté un critère car il n'est pas apparu comme déterminant et s'il en a représenté un, je pense alors que c'était par association à d'autres (langues, nationalité française et/ ou démarche de recherche, pour ceux auxquels je peux penser⁸). Le fait d'être une jeune femme semble avoir participé à une certaine inclusion auprès de témoins jeunes femmes en tous cas (Annie, Nina) ; ainsi que comme
- francophone, que je distingue ici de Française car cela a représenté deux critères investis distinctement par mes interlocuteurs : pour certains francophones rencontrés, le critère inclusif et d'identification commune avec moi était la francophonie (enseignants francophones d'Afrique (dont Kani), jeunes Congolais rencontrés dans la rue, une enseignante sud-africaine (Jessy) très à l'aise avec sa compétence en français). Pour d'autres francophones (enseignantes de français⁹), c'est le fait que je sois Française qui primait et qui posait alors une certaine exclusion. Il me semble que ma présence/ mes questions aient pu être interprétées comme inquisitrices dans le sens ou j'ai pu être érigée en « représentante » de « bonnes pratiques » ou d'une certaine norme. Il faut dire que la France est souvent représentée comme point central du pôle de légitimité du français et de l'aire géographique où cette langue peut être parlée (cf. chapitre 5) ce qui a dû jouer un rôle.

Mon identification a donc été construite par l'autre de multiples fois et de manière variable, ce qui a certainement influencé la manière dont les rapports aux témoins se sont construits. De plus, ce que j'en perçois n'est que partiel et va dans le sens d'une interprétation qui ne se veut pas exhaustive : « tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement » (Kaufmann, 1996 : 18). Selon Blanchet, l'observation participante suppose, que « l'enquêteur appartienne à la communauté linguistique étudiée ou, au moins, y soit suffisamment intégré, adopté » (2000 : 42). On peut donc toutefois poser la question du « pour qui ? » ou « selon quel point de vue ? » l'enquêteur doit-il être perçu comme appartenant ou étant « suffisamment intégré » à la communauté linguistique (Calvet 2002 [1974] : 108, 2002 [1993] : 13) qu'il étudie et avec quels effets ?

On voit en effet, à travers ces divers exemples, que cette perception du degré d'appartenance ou d'exclusion dépend au moins de la situation, du moment ou encore de ce dont on parle, et que l'identité

⁸ Avec également Martine, enseignante française pour qui le lien d'inclusion, au-delà de partager notre nationalité, était ma proximité d'âge à celui de sa fille.

⁹ Ce sont des enseignantes sud-africaines rencontrées lors d'une réunion mais que je ne n'ai pas pu interviewer, ce qui est développé à l'annexe 23 p.116 à travers ma tentative « ratée » des questionnaires.

que se donne le chercheur ne correspond pas forcément à celle qui lui sera apposée par l'autre, l'interlocuteur. Dans tous les cas, on a vu que cette (re)construction incessante de l'identité par soi et l'autre, et le (re)positionnement qu'elle implique, peut constituer des observables supplémentaires qui participent à l'interprétation des représentations, comme l'absence d'interaction avec certaines enseignantes de français suite à notre rencontre en 2006 (*cf.* l'annexe 23 p. 116 et le chapitre 6).

L'« accessibilité différentielle » de Payet (*Op. Cit.*) a donc influé sur les méthodes utilisées, à travers des relations d'altérité qui se jouaient à chaque entretien ou dans chaque situation plus large en fonction de mes interlocuteurs, des lieux, des langues et des conditions de la rencontre. Cette posture d'adaptation aux variations de la contextualisation de la recherche a également généré d'autres méthodes, intermédiaires elles aussi et liées cette fois aux possibilités de rencontre pour optimiser les fenêtres de travail que m'ouvraient les enseignants afin de pouvoir construire des observables avec eux, des élèves et des étudiants.

Avant de développer les notions nodales de la construction de cette recherche, il est important de définir le panel d'observables retenu pour ce travail. L'aspect relativement quantitatif de leur présentation va permettre d'illustrer les choix pratiques des langues¹⁰ en fonction des réformes développées au chapitre 1, ce qui permettra en 2.2 de démontrer en quoi une approche qualitative de ces mêmes observables tend à élaborer des hypothèses différentes et complémentaires quant à la situation du français dans le secondaire « ex-model C ».

2.1.2 Production d'observables

Différents types d'observables concourent à la production de cette recherche. Développer leur type et la manière dont le terrain a pu se construire, à partir de plusieurs recadrages successifs, permettra en 2.1.3 d'asseoir ces choix épistémologiquement. Avant cela, la diversité et la richesse des observables construits va être détaillée, explicitant plusieurs croisements qui participent à saturer la recherche. Ce sont des observables construits à partir de plusieurs espaces : la sphère scolaire avec des entretiens, des observations et des questionnaires dans des écoles secondaire « ex-model C », des entretiens et des questionnaires dans la sphère universitaire ainsi que des entretiens avec des enseignants d'autres langues dans le secondaire et des acteurs de la sphère sociolinguistique et didactique plus large.

¹⁰ Concernant les répertoires scolaires des élèves interrogés. Pour les choix de langues concernant spécifiquement le français, *cf.* le chapitre 5.1.2.

Type d'observable/ témoin	Date/ lieu	Remarque	Référence
Medias			
Émission de radio de V. Mbuli	« l'anglais comme seule langue officielle » SABC 2006		annexe 25b p. 160
Émission de radio de V. Mbuli	« l'afrikaans » SABC 2006		annexe 25a, p. 145
Articles de journaux	Ne sont listés en bibliographie que ceux exploités dans la rédaction de la thèse mais la lecture de la presse quotidienne a été régulière, sur format papier ou Internet, sur la période 2004 -2008.		
Sites des départements de français des universités	Toutes les universités générales		sitographie et annexes 15, 16 et 17, p. 60, 63 et 72
Textes officiels			
Lois, politiques de réformes éducatives et linguistiques, discours politiques	Ne sont listés en bibliographie que les textes exploités explicitement dans la rédaction de la thèse mais un nombre bien plus large a été étudié, notamment avec les lois intérimaires et l'actualité politique sur la période 2004-2009.		
Observations de réunion			
Association des Professeurs de Français du KZN (APF) Réunion à Clark 2005	Intranscriptible (enregistrement de mauvaise qualité), notes exploitées, notamment concernant l'absence de réponses au mail envoyé ensuite.		annexes 23a et 23b, p. 116 et 119
Questionnaires			
Enseignants de français du secondaire	Jessy	1 retour	annexe 23cn p. 122
Enseignants interviewés	Johann	1 retour	annexe 23d, p. 125
Type d'observable/ témoin			référence
Étudiants de Howard College ¹¹	34 retours		annexe 24, p. 128
Français 1	2008 (par F. Balladon)		
Français 2			
Français 3			
Entretiens et questionnaires (classes de secondaire) 2006			
Grade 8 Clark	questionnaires à l'annexe 19, p. 87 entretien à l'annexe 27, p. 192		
Grade 9 Clark	questionnaires à l'annexe 19, p. 89 entretien à l'annexe 28, p. 204		
Grade 11 Clark	questionnaires à l'annexe 19, p. 93 entretien à l'annexe 26, p. 179		

¹¹ UKZN inclut notamment le campus de Pietermaritzburg, où le français est enseigné dans des conditions comparables, mais qui ne fait pas partie de cette étude.

Observations et questionnaires (classes du secondaire) 2006				
Grade 12 Porter		annexe 19, par classes et écoles, p. 83		
Grade 8 Robertson				
Grade 10 Robertson				
Grade 11 Robertson				
Grade 12 Robertson				
Entretiens				
Enseignants de français au secondaire	Jenna (St Joseph)	2004	entretien	annexe 30, p. 224
	Nina (Clark)	2005	entretien	annexe 32, p. 244
	Nina (Clark)	2006	entretien	annexe 39, p. 366
	Jessy (St Victoria)	2006	entretien	annexe 40, p. 381
	Kani (Armstrong)	2006	entretien	annexe 41, p. 389
	Annie (Hiltop)	2006	entretien	annexe 42, p. 415
Enseignants d'autres langues	Johan (Clark)	2005	entretien	annexe 31, p. 231
	Zola (Clark)	2005	entretien	annexe 33, p. 206
	Johan (Clark)	2006	entretien	annexe 36, p. 310
	Elisabeth (Clark)	2006	entretien	annexe 38, p. 344
	Alexandra (Tudor)	2006	entretien	annexe 37, p. 332
Autres	J. F. Jacquemin, Directeur de l'Alliance Française de Durban	2006	entretien	non retranscrit, notes utilisées
	P. Picken, Directrice de l'ONG TREE	2005 et 2006	entretien	non retranscrit, extraits dans le texte
	J. Machabeis et F. Balladon, UKZN, enseignantes-chercheuses	2005	entretien	annexe 35, p. 278
	Antjie, étudiante sud-africaine de français en France	2005	entretien	annexe 34, p. 274

Tableau 8. Liste des observables construits pour cette recherche.

Durant cette recherche, je me suis intéressée aux médias, porteurs d'opinions sud-africaines et véhicules de communication du gouvernement. J'ai ainsi exploité deux émissions de radio (*cf.* chapitre 4), des ressources officielles et des articles de journaux mentionnés tout au long de ce travail. Les sites des universités générales ont été consultés pour connaître l'offre en français qui y était disponible, ainsi que la manière dont elle était présentée : on verra au chapitre 5 (et aux annexes 15 à 17, p. 60-74) qu'elle évolue de manière significative ces dernières années.

Mes trois séjours de recherche m'ont permis de réaliser plusieurs observations de réunion ou de classe. Ces dernières n'apparaissent ici qu'à travers la manière dont elles ont alimenté la réflexion générale de ce travail selon les notes prises, elles ne figurent donc pas en annexe. Il en va de même concernant la rencontre de certains acteurs de la situation sud-africaine hors des sphères scolaires captives, afin de

m'enquérir d'autres points de vue sur les langues et la situation de l'éducation dans le pays¹². J'ai tout d'abord rencontré Antjie durant l'été 2005, cette femme sud-africaine était en France pour les vacances, nous avons réalisé un entretien lors de son passage à Tours pour prendre des cours de français. J'ai de plus rencontré en entretien deux enseignantes de français de l'université de Durban en 2005, J. Machabeis, enseignante-chercheuse en littérature et F. Balladon, enseignante-chercheuse en didactique du FLE, qui m'a également permis de faire passer des questionnaires dans ses cours de français en 2008, adressé aux étudiants des trois premières années d'université (cf. annexe 24, p. 128).

Ces questionnaires, élaborés tardivement dans mon travail, avaient pour but de contribuer à définir en quoi la démocratisation du pays concourrait à l'évolution des publics universitaires du français à travers les représentations de cette langue par les étudiants. Ces questionnaires comportent donc des questions relatives à la perception des langues par les étudiants, leur relation au français, ce qu'ils pensent de la manière dont cette langue leur est enseignée¹³ et s'ils l'incluent dans leur parcours professionnel projeté (cf. chapitre 5). Sur ce groupe de 34 étudiants, composé des trois niveaux de progression auxquels le français est proposé à l'université pendant les trois premières années¹⁴, 12 apprenaient le français depuis le cycle secondaire (dont deux étudiants non sud-africains, questionnaires 32 et 6, annexe 24, p. 128) et 19 en avaient démarré l'apprentissage à l'université¹⁵. Seul un étudiant l'apprenait depuis le cycle primaire (questionnaire 20, il semble venir du Burundi)¹⁶. Les réformes démocratiques font que le français est désormais à disposition de tout étudiant qui voudrait l'apprendre, puisque les universités sont désormais démocratiquement accessibles.

La majorité des étudiants interrogés sont dans ce cas et démarrent l'apprentissage de cette langue dans le supérieur ; parmi eux, je compte 5 étudiants dont la langue de socialisation principale est le zulu. Tous les étudiants sud-africains qui apprenaient déjà le français dans le secondaire (à part les internationaux) ont

¹² Comme par exemple un entretien avec J.F. Jacquemin, directeur de l'Alliance Française de Durban en 2006 au sujet du français dans la ville et auprès des élèves ne disposant pas de cours de français dans leur école et apprenant donc le français de manière privée pour le présenter aux examens. Cela concerne également deux entretiens avec P. Picken, directrice de l'ONG TREE, la plus développée du pays, qui concoure au développement de l'éducation pré-primaire, en relation avec le ministère de l'éducation du KZN. Ces entretiens m'ont permis de mieux situer la situation scolaire sud-africaine dans ses extrêmes, en l'insérant dans des réalités sociales qui touchent la majeure partie de la population « 61% des jeunes enfants d'Afrique du Sud vivent dans la pauvreté, avec une faible prise en charge médicale, une nutrition pauvre et un accès réduit à l'éducation pré-primaire » (TREE 2005 : 3).

¹³ Il existe des limites certaines quant au type de réponses obtenues à cette question étant donné que le questionnaire leur a été distribué par leur enseignante. Les étudiants pouvaient donc penser que leurs remarques allaient directement revenir à l'enseignante par exemple, les réponses obtenues sont donc en général peu exploitables (assez brèves et positives, cf. annexe 24 p. 128).

¹⁴ Français 101, 201 et 301 au premier semestre et 102, 202 et 302 au second semestre, avec le *Bachelor of Arts* (BA) validant ces trois années (six semestres) de français ensuite. Les diplômes de quatrième année de *Honours*, de *Masters* puis de *PhD* (doctorat) existent également mais ne comptaient pas d'étudiants cette année là, ou alors sans cours en présentiel.

¹⁵ Aucun parmi ces étudiants qui ont démarré le français à l'université ne semble avoir suivi de scolarisation à l'étranger, ce qui ne permet pas d'élargir aux étudiants l'hypothèse (développée au chapitre 5.2.2) selon laquelle le séjour en Afrique du Sud pourrait être l'occasion de démarrer l'apprentissage du français. Cf. les conditions du démarrage de l'apprentissage pour certains de ces étudiants au chapitre 5.

¹⁶ Il était difficile d'établir ce point pour les questionnaires 7 et 15 je les ai donc exclus de la question.

donc suivi une scolarité privée¹⁷. Ils parlent anglais et/ ou afrikaans dans leur sphère de première socialisation, ce qui laisse à penser que pour cette génération, la diversification de la scolarisation secondaire privée n'était pas encore sensible. Un tiers des étudiants consultés (soit 11 personnes) parlent une autre langue que l'anglais ou l'afrikaans à la maison¹⁸.

Pour ce qui est du travail avec les écoles secondaires dites « ex-model C », les contacts avec les enseignants n'étant pas toujours faciles à établir à distance, les rendez-vous se prenaient souvent une fois que j'étais en Afrique du Sud. J'ai rencontré plusieurs enseignants de langue en entretien, parmi lesquels deux enseignants d'afrikaans (Alexandra de Tudor et deux fois Johan de Clark), une enseignante d'anglais (Elisabeth de Clark) et deux enseignants de zulu (Mary de St Joseph et Zola de Clark). Il me semblait en effet intéressant de voir la manière dont des enseignants des trois langues officielles de la province du KwaZulu-Natal percevaient généralement la situation des langues et du français. Pour ces enseignants, la grille d'entretien compréhensif était articulée autour de plusieurs thèmes généraux, le plus souvent concernant leur perception des langues, des réformes, ainsi que de la manière dont cela affectait leur enseignement de cette langue, avant de faire un lien avec le français et plus largement, la situation sociolinguistique du pays, à partir de la question de l'émission radiophonique de Vuyo Mbuli : « l'anglais doit-il devenir la seule langue officielle ? » (cf. annexe 25b p. 160).

J'ai également rencontré en entretien cinq enseignants de français, dont deux avec lesquels j'ai pu réaliser deux entretiens (Nina en 2005 et 2006 et Kani deux fois en 2006). Tous ces enseignants travaillent dans des écoles dites « ex-model C », à l'exception de Kani qui enseigne le français auprès d'enfants réfugiés à l'école publique Armstrong¹⁹, grâce à l'action d'une association de réfugiés (qui le rémunère). Discuter avec ces enseignants de français m'a permis d'approcher leurs pratiques et leurs représentations des langues ainsi que la manière dont ils envisageaient l'enseignement du français dans une position relativement marginale car il constitue souvent la seule langue étrangère enseignée dans les établissements du secondaire.

¹⁷ L'étudiante du questionnaire 18 dit avoir fait une année obligatoire de français en début de secondaire, il est possible qu'elle ait été scolarisée à Porter, St Joseph, St Victoria ou une école similaire.

¹⁸ Ce sont cinq étudiants qui parlent zulu (questionnaires 1, 5, 9, 12, 29), un qui parle hindi (questionnaire 16), un qui parle coréen (questionnaire 24), un qui parle « kriel » (questionnaire 6, je n'ai pas trouvé d'information sur cette déclaration sauf le fait que Kriel serait un lieu du Limpopo), une qui parle allemand (questionnaire 21), un qui parle Kirundi (questionnaire 20) et un qui parle norvégien (questionnaire 32). Je n'ai pas obtenu de réponse au questionnaire 11 qui est exclu de la question. Il serait donc intéressant de rencontrer ce type d'étudiants en entretien, pour connaître leur relation au français de manière plus fouillée.

¹⁹ C'est une école publique, comme Porter, mais cette dernière étant une école « ex-model C », son fonctionnement est très proche des deux autres écoles citées. Son fonctionnement est semi privé, car elle bénéficie de frais d'inscriptions élevés tout en recevant également des fonds de l'état. Cependant cette catégorie n'existe plus officiellement en Afrique du Sud, où seules celles d'école « publique » et « indépendante » existent. Toutes les autres écoles sont des écoles aisées à frais d'inscription élevés. Armstrong est une école qui accueille des réfugiés francophones, d'où le financement de cours de français par une ONG. Kani a depuis changé d'école pour un nombre d'heures d'enseignement plus stable et rémunérateur, ce qu'il recherchait déjà à l'époque.

De manière générale, je préparais une grille d'entretien avant de rencontrer les enseignants en fonction de la langue qu'ils enseignaient, avec les points principaux que je souhaitais aborder, tout en essayant d'être attentive à ce qui émergeait de la part du témoin, comme autant de pistes à explorer, et selon une progression liée à la conversation (*cf.* annexe 29, p. 221). Si un thème venait à ne pas être abordé, je tâchais de l'introduire avant de poser ma question. La manière dont mes entretiens se sont déroulés m'a parfois laissée sur ma faim lors de la transcription, quand à une remarque du témoin je souhaitais m'entendre poser une question spécifique, qui venait ou non dans la suite de l'enregistrement. Cependant je ne pouvais pas non plus forcément aborder tous les thèmes, parfois délicats. Les non-dits, par exemple autour du fait de nommer la période d'apartheid, m'ont posé question pendant un moment : qu'est-ce qui n'apparaissait pas ? Comment parler de ce qui n'apparaissait pas ? Je décidais donc d'être attentive à cela dans l'analyse des transcriptions, ce qui m'a permis en même temps de mieux prendre en compte les phrases « banales » (Kaufmann 1996) qui ont pris sens par la suite telle : « it's the legacy of apartheid » pour Nina. Je pense qu'à l'avenir, je serai également plus attentive à l'entrée en matière, les premières questions étant importantes dans le ton qui est donné à la conversation (*Ibidem*). L'exploitation de biographies langagières (Molinié 2006), qui m'intéressait pour connaître les langues des témoins et leurs sphères d'utilisation, s'est avérée parfois un bon élément déclencheur de la conversation, même si je ne l'ai pas utilisé dans tous les entretiens (*cf.* annexe 29, p. 221). Je n'exploite pas ici tous les entretiens réalisés, car ils sont nombreux et je n'ai retenu ici que ceux qui me semblaient les plus intéressants ainsi que ceux des acteurs directement concernés par les langues. Je n'exploite pas non plus tous les observables de manière exhaustive, ce qui mènerait à trop élargir la problématique de ce travail, ils seront repris dans d'autres travaux ultérieurs, également en complément d'études à venir.

Les divers entretiens occupent par ailleurs des places différentes dans le dispositif de recherches. J'ai, par exemple, commencé à m'enquérir des dynamiques linguistiques sud-africaines en interviewant Jenna en 2004 avec un entretien de type exploratoire (ainsi que d'autres non retenus ici), avec l'émergence de représentations très fortes à propos des langues et de leurs locuteurs dans les discussions et qui m'ont permis de mieux préparer mon second séjour de recherches. La construction des observables a donc été réalisée de manière variable, selon le type de méthode souhaitée mais parfois seulement « possible », permettant toutefois de réunir un certain panel d'observables qualitatifs, des entretiens compréhensifs aux questionnaires auxquels on peut les confronter.

Certains observables présentent une continuité et une triangulation certaines, notamment à travers deux entretiens à une année d'intervalle d'une enseignante de français (Nina, *cf.* annexes 32 et 39, p. 244 et 366) dont on interviewe également les classes (Clark, *cf.* entretiens des annexes 26, 27 et 28, p. 179, 192 et 204) et dont les élèves proposent par ailleurs, individuellement par écrit, leurs visions des langues et

leurs projets (*cf.* questionnaires, annexe 19, p. 83). Pour cette école, trois autres enseignants de langues ont été interviewés, ce sont Johan qui enseigne l'afrikaans (annexes 31 et 36, p. 231 et 310), Zola qui enseigne le zulu (annexe 33, p. 260) et Elisabeth qui enseigne l'anglais (annexe 38, p. 344). On dispose donc de ressources riches avec, pour une même situation scolaire, trois types d'observables disponibles à croiser pour construire une interprétation (entretiens, questionnaires et observations de classe) à partir de trois types d'interlocuteurs différents (enseignante de français, enseignants d'autres langues, élèves).

Les entretiens ayant eu lieu en anglais et/ ou en français, leur transcription comporte parfois la double interprétation de la traduction et de la transcription graphique, avant l'analyse.

Etant donné la situation française de cette thèse, les passages proposés dans le corps de thèse sont traduits en français (sauf si l'entretien a eu lieu dans cette langue), avec les entretiens disponibles dans leur version originale en annexe. Quand une interprétation liée au passage entre les deux langues est ambiguë, le terme original est redonné en note de bas de page avec une explicitation des divergences possibles que j'y perçois, souvent en raison d'une tentative de préciser ou rendre compte de la complexité d'un signifiant qui ne peut passer par un mot ou une expression seul(e) en français.

Dans les transcriptions, des termes ou passages sont en italiques quand ils sont explicitement verbalisés pour mettre l'accent sur une autre langue que la langue principale de l'échange (par exemple : Clark, Grade 9, annexe 28 p. 204 ou encore V. Mbuli, annexe 25 p. 145), sauf quand ces passages sont conséquents (par ex. les entretiens de Nina, qui alterne français et anglais). Les mots qui ne sont pas en langue anglaise sont conservés tels quels dans le texte car je ne souhaite pas poser de limites quant à ce qui serait à considérer comme (ne) faisant (pas) partie de l'anglais des personnes interviewées. Il me semble par exemple en effet que l'anglais dit sud-africain bénéficie d'apports d'autres langues sud-africaines dont on peut sociolinguistiquement questionner les frontières établies entre lexique et structures devant appartenir à l'anglais ou à une autre langue.

On est ici non seulement dans la transcription mais bien souvent également dans la traduction de l'anglais vers le français. Je tente donc, à travers la traduction, de donner à lire un sens relativement « équivalent » entre les deux langues en termes de syntaxe, sémantique et de pragmatique. A travers la transcription, je tente de donner à lire le propos en soulignant des éléments du ton de la conversation en entretien, à travers les temps de pause, les intonations et accentuations, le verbal et le non verbal, pour tenter de préciser certaines attitudes des locuteurs par exemple. Les choix opérés sont effectués dans la conscience des limites d'une « fidélité » de la transcription (Maurer 1999), dans le cas de la traduction tout autant que de la transcription, qui relèvent d'ailleurs selon moi de deux processus comparables participant déjà à l'analyse, même si Maurer les distingue dans leurs effets. On peut donc émettre des doutes quant à la possibilité et l'intérêt éventuel d'un « système de transcription unique » (Maurer 1999 : 165), tout en pouvant en partager certaines conventions, en en créant d'autres pour prendre en compte certains

phénomènes particuliers à la recherche en question, du moment que ces conventions sont explicitées et justifiées dans le cadre de la recherche donnée.

Les registres de langue utilisés ont été conservés comme tels, avec les élisions ou les raccourcis²⁰, aussi bien pour l’enquêtrice que le/ la témoin. La transcription des productions orales ne me semble pas représenter « une sorte de « récit oral » qui devient du « charabia » » (Beaud, Weber 2003 : 246) et qui serait lié au fait d’être trop proche des conditions de productions des actes de paroles à l’oral. Je les conserve donc comme tels, non dans une « illusion de la fidélité » (*Idem* 245) mais parce que transcrire les actes de parole en conservant leurs variations (ton, style, registre, etc.) me semble participer à la contextualisation du moment de l’entretien. Les conventions de transcriptions restent volontairement assez simples étant donné que je m’attache aux représentations et aux discours sur les pratiques :

²⁰ Sauf « gonna » que j’ai retranscrit en « going to », ou « coz » en « because » pour une meilleure lisibilité.

Signes utilisés	Fonction	Exemple tiré des observables
<i>mot</i>	Terme en une autre langue que celle de l'interaction principale	« everything in <i>Engels</i> ! »
	Ouvrage cité	«...et qui peut faire <i>L'albatros</i> ! »
MOT	insistance sur le mot ou sur la syllabe	« we could only speak in ENGLISH », « ecoNOmically »
M.O.T	Sigle	«N.A.T.S»
M-O-T	Mot épilé ou avec rupture syllabique dans la prononciation	« e-co-nomically»
...	Hésitation, pause dans le débit (répétition du signe en cas de pause plus longue)	« I think that eh...it's ok »
,	Reprise, rupture de construction (peut être une interruption).	« Mardi : we'd speak, Vuyo : Sesotho ! »
	insistance quand mise en apposition	«xx, including Afrikaans as an indigenous language, xx »
« mot »	Discours rapporté : quelqu'un cite les dires d'une personne	« « ...they are the ONES that are affected/ » Dennis [Fritz] writing to us from Pretoria »
	Reprend un terme hétéro-imposé, dont l'intonation du discours exprime des guillemets	« my wife is so-called « coloured » »
(mot)	Commentaire de l'enquêtrice (gestuelle, sentiments qui transparaissent du discours)	« I use you as an example (sourit) »
Signes utilisés	Fonction	Exemple tiré des observables
(mot :)	Commentaire sur ce qui suit	« Wisdom from Fort Hare who says basically (lit :) « we know... » »
!	exclamation	« <i>dumelang</i> ! »
?	Question	« <i>Le Kae</i> ? »
/	ton montant quand ce n'est pas une question explicite (plutôt phatique)	« I knew that we were leaving/ »
.	terme au propos (assertion)	« I'm not sure. »
mot-mot	insistance sur un mot qui n'est pas une répétition	« français-français »
[mot]	transcription incertaine (noms de lieux ou de personne), parfois avec deux propositions séparées par /	« Dennis [Fritz] » « [barren/ barrier] »
xxx	Segment inaudible	« I suppose you xxx the lesson »

Tableau 9. Conventions de transcriptions pour les entretiens et les émissions de radio²¹.

Si j'ai réussi à rencontrer un certain nombre d'enseignants, les créneaux de rencontre avec leurs classes étaient plus difficiles à organiser, pour des raisons diverses d'emploi du temps, d'espace libre dans le

²¹ Les conventions de transcription des questionnaires papier remplis par les élèves sont parfois différentes, elles figurent dans ce cas en tête de l'annexe, parfois avec certaines précisions (cf. annexe 19 par exemple).

programme pour que je puisse intervenir par exemple. J’ai tout de même pu rencontrer huit classes de français (dans trois écoles, *cf. infra*) lors de mon séjour d’un mois, avec lesquelles les manières de se rencontrer ont été adaptées en entretien, en fonction des impératifs des enseignantes et des aménagements possibles.

2.1.3 Les écoles secondaires « ex-model C »

J’ai pu rencontrer des élèves de français des trois écoles évoquées précédemment, qui sont Porter (dont l’enseignante de français est Kate), Clark (Nina) et Robertson (Martine). Afin de proposer une vision d’ensemble des acteurs de l’éducation secondaire avec lesquels j’ai été en contact, on peut consulter le tableau 10, ci-dessous, où figurent en abscisse les écoles dont font partie les témoins rencontrés, avec leur offre de cours de langues et, en ordonnée, le détail de nos interactions. Toutes ces écoles utilisent l’anglais comme langue de scolarisation (LoLT) et l’enseignent donc comme première langue (HL), avant les autres langues : la première langue additionnelle (1^e AL) est donc obligatoire et la seconde est un choix de matière supplémentaire. Voici le détail de mon travail avec les enseignants et les classes du secondaire :

Parmi les écoles citées ci-dessus, cinq sont des établissements secondaires de filles (Porter, St Joseph, Northill, St Victoria et Hiltop), Clark est une école de garçons, tandis que Tudor, Robertson et Armstrong sont des écoles mixtes. Toutes les écoles, en vertu des premiers systèmes scolaires britanniques installés historiquement dans le pays, imposent le port de l’uniforme ; les écoles les plus aisées disposent de véritables campus sur lesquels se trouvent souvent des internats.

Statut des langues	Langues obligatoires		Langues - Matières possibles au bac	Options/ aménagements	Observations/ entretiens		
	HL/ LoLT	1e AL			2e AL	Autres enseignements de langues	Enseignants interviewés (langue-matière)
Porter	anglais	zulu ou afrikaans	Français (obligatoire en Grade 8 et 9, puis optionnel)	?	Kate (rencontre mais pas d'interview)	x	2006
Clark			Français pour « immigrants ²² » seulement (a pris fin pendant la thèse)	Mandarin (option)	Nina (FLE), Elizabeth (anglais), Johan (afrikaans), Zola (zulu)	x	2005+2006
Robertson			Français	Zulu (conversation)	Martine (FLE)	x	2006
Northill			Zulu ou français	Chinois et portugais en 1e AL (privé)	(contact par courriel)		/
Tudor			Français ou allemand (pour « immigrants » seulement)	?	Alexandra (afrikaans)		2006
St Joseph			Français (initiation obligatoire en Grade 9)	?	Jenna (FLE), Mary (zulu)		2004
Armstrong			Français (immigrants)	non	Kani (FLE)		2006
Hiltop			Français	?	Annie (FLE junior ²³)		2006
St Victoria			Français (obligatoire en Grade 8 et 9 puis optionnel)	Zulu (Conversation)	Jessy (FLE senior)		2006

Tableau 10. Écoles et enseignants avec lesquels j'ai été en contact.

²² Dans ce cas le français remplace la langue 1^e AL. Cf. *infra* pour la définition des élèves sous le statut « immigrant ».

²³ Le « junior secondary » concerne les classes Grade 7 à 9 (de 12-13 à 14-15 ans) et le « senior secondary » les classes de Grade 10 à 12 (de 15-16 ans à 17-18 ans).

Je n’ai pas rencontré les classes de Northill, mais j’ai été en contact avec leur enseignante par courriel. J’ai rencontré en entretien les enseignants de Tudor (Alexandra pour l’afrikaans), Armstrong (Kani pour le FLE), Hiltop (Annie pour le FLE), St Victoria (Jessy pour le FLE) et St Joseph (Jenna pour le FLE) sans pouvoir rencontrer leurs classes non plus.

J’ai particulièrement travaillé à partir des écoles Porter (Kate), Clark (Nina) et Robertson (Martine), dont j’ai rencontré les élèves de français. Robertson est une école internationale alors que Porter et Clark sont des écoles traditionnelles sud-africaines s’il en est, d’inspiration britannique. Ces trois écoles évaluent le français au Matric grâce aux examens externes privés de l’IEB²⁴.

D’autres langues non officielles que celles citées peuvent être passées aux examens de fin de cycle secondaire. Par exemple, à St Joseph en 2004, il était possible de présenter cinq autres langues que le français en tant que 2e AL aux examens²⁵. Si ces langues ne figurent pas dans le tableau 10 *supra*, c’est parce que leur enseignement n’est pas proposé par les écoles : les élèves qui les choisissent doivent donc les étudier de manière privée. Le français est par exemple la seule 2e AL enseignée à St Joseph, qui plus est par deux enseignantes qui se répartissent les classes du Grade 8 à 12, dont Jenna, selon laquelle peu d’autres langues sont passées aux examens : certains présentent l’allemand mais ce « sont généralement les enfants d’origine allemande »²⁶. Le français est donc la première langue étrangère apprise dans cette école et, comme souvent dans les écoles « ex-model C », la seule enseignée.

J’ai rencontré huit classes dans trois écoles différentes : elles représentent les cinq niveaux du secondaire supérieur sud-africain (*Senior Secondary*), qui vont de la (classe) de *Grade 8* jusqu’à celle de *Grade 12*, qui clôt le cycle secondaire par l’examen du Matric, renommé *National Senior Certificate* (NSC) depuis la réforme. Ces classes rencontrées se répartissent donc sur les cinq niveaux du secondaire supérieur, en fonction de chaque école (*cf.* annexe 19, p. 83) :

Classe	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Grade 11	Grade 12
détail	Robertson 12 élèves	Clark 3 élèves	Robertson 11 élèves	Clark 10 élèves	Porter 9 élèves
	Clark 5 élèves	/	/	Robertson 6 élèves	Robertson 11 élèves

Tableau 11. Classes de français rencontrées au secondaire « ex-model C ».

Ces observables concernant les élèves de français, qui ont entre 12 et 18 ans, ont été construits avec eux lors de discussions en classe, dans des conditions variant légèrement selon les établissements²⁷.

²⁴ L’IEB est l’*Independent Examination Board* qui établit les examens pour toutes les langues étrangères dans la scolarisation obligatoire, étant donné que le Ministère de l’Education ne prend pas ces langues en charge.

²⁵ L’allemand, l’espagnol, l’arabe, le portugais et l’hébreu (*cf.* l’entretien de Jenna, annexe 30, p. 224).

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Selon les activités prévues en classe et l’espace aménagé par l’enseignante à mon intervention.

À Porter, les élèves ont répondu aux questions sur feuille en discutant en groupe avec moi, c'est pour cela qu'il manque parfois certaines informations si les élèves n'ont pas répondu à toutes les questions (ce que je n'ai vu qu'à la collecte de leurs feuilles).

À Robertson, j'ai pu discuter avec chacun des élèves au sujet de leur parcours et prendre des notes de terrain.

Pour Clark, ces observables ont été construits pendant et après les entretiens de groupe, lors d'une même séance. Ces derniers sont moins riches que pour les autres écoles car ce sont les premiers entretiens de groupe et questionnaires réalisés, les suivants ayant été améliorés par la suite.

Voici les questions dont nous avons discuté (en anglais) ou, le cas échéant, les informations que les élèves ont mentionnées à l'écrit :

- 1) Prénom/ âge/ classe/ fille ou garçon
- 2) Quelles langues parles-tu à la maison²⁸, lesquelles apprends-tu à l'école²⁹ ? Est-ce que tu en parles d'autres (même un peu), et quand/ avec qui ?
- 3) Quel emploi voudrais-tu avoir plus tard ? Est-ce que cet emploi va solliciter tes langues ? Lesquelles ? Comment ?
- 4) Dans quels pays as-tu vécu/ De quel pays tu viens/ Dans quels pays es-tu allé³⁰ ?
- 5) Quelles langues parlent tes parents ?
- 6) Pour les Grade 11 et 12³¹ : Quelles langues penses-tu garder après le Matric (à l'université ou en dehors) ? Pourquoi/ pour quoi faire ?
- 6 bis) Pour les Grade 8 à 10 : Quelles langues penses-tu garder pour le Matric ? Pourquoi ?
- 7) Voudrais-tu apprendre de nouvelles langues ? Lesquelles ? Pourquoi ?

Les observables relatifs à ces entretiens ou questionnaires sont consultable à l'annexe 19 (p. 83) sous forme d'un tableau organisé par classe comme le tableau 11 *supra*. L'objectif de ces questions était, d'une part, d'apprendre à mieux connaître le public du secondaire qui étudie le français, en termes de langues familiales, de langues scolaires, de statut sous lequel le français était appris, de parcours de vie, de rencontre avec d'autres situations que la situation sud-africaine, ou s'ils se trouvaient dans une situation de migration internationale. Je souhaitais, d'autre part, m'intéresser à la manière dont ces élèves projetaient leur parcours scolaire puis professionnel, en leur demandant également quelles langues ils se voyaient utiliser à l'avenir. L'objectif était donc d'observer les façons dont le français s'insérait dans le

²⁸ « Langues familiales » en tant que langues utilisées pour communiquer à la maison (n'inclut par exemple pas les films regardés en tamoul si l'étudiant ne déclare pas utiliser cette langue en famille). Travaillées en anglais, ces questions ont été traduites par soucis de lisibilité pour leur inclusion à ce propos.

²⁹ Rappel : HL : langue apprise comme *Home Language*, c'est le *medium* d'enseignement/ apprentissage choisi par l'école, 1^e ou 2^e AL = première ou seconde langue additionnelle.

³⁰ Concernant la ligne « allé à l'étranger » des tableaux : « Vient du XXX » signifie le pays de naissance et que l'étudiant à déménagé en Afrique du Sud depuis, souvent en famille (souvent le cas pour le Zimbabwe par exemple). « Vit au XXX » signifie que l'étudiant est scolarisé en Afrique du Sud mais que sa famille et lui vivent encore là-bas.

³¹ Cette question varie entre les classes car les langues choisies après le Grade 10 deviennent obligatoires pour l'examen de fin de cycle secondaire, alors que jusqu'en Grade 10, les étudiants peuvent changer de langues-matières.

répertoire scolaire et langagier de ces enfants, ainsi que leurs représentations de cette langue en relation à leur parcours de vie projeté, s'ils prévoyaient l'exploitation de ces connaissances en Afrique du Sud ou non, et de quelles manières, en relation aux autres langues de leurs environnements.

Avec ces élèves de français, j'ai le plus souvent démarré notre entretien à partir de sortes de biographies langagières, qu'ils ont rempli sur feuille libre à partir de questions de ma part, et que nous avons discutées. Selon cette configuration, on peut donc dire que nous étions plutôt dans le cadre d'un entretien semi-directif, à partir duquel nous avons ensuite élargi la discussion. Le peu de temps dont nous disposions (une séance de classe, soit environ 50 minutes) a donc servi à la fois à discuter³² certaines informations sur leurs répertoires langagiers, ceux de leurs parents, les sphères d'utilisation de leurs langues, leur parcours international s'il y avait lieu, leurs opinions sur les langues qu'ils apprennent, ainsi que des questions autour de leurs projets professionnels et des langues qu'ils pensaient solliciter à l'avenir.

Pour chacune des trois écoles, ces rencontres ont eu lieu de manière différente. Avec les élèves de français de Porter (une classe), nous ne disposions que de peu de temps en fin de cours. Je n'ai donc pas pu réaliser d'entretien de groupe, nous n'avons pu que travailler à renseigner individuellement sur des feuilles leurs opinions sur les questions que je soulevais, tandis que je prenais des notes de terrain sur leurs interventions orales. On est donc ici restreints à une rencontre à partir de laquelle ne sont produits que des questionnaires, au-delà des observations. À Robertson, dont j'ai rencontré quatre classes, je n'ai pas non plus pu réaliser d'entretien de groupe du fait que les élèves devaient terminer des travaux, mais j'ai pu m'entretenir individuellement avec les élèves en les rejoignant à leur table pour discuter des mêmes questions de manière semi-directive mais tout de même assez brièvement. Enfin, à Clark, j'ai pu réaliser des entretiens collectifs avec trois classes. Nous avons démarré en nous présentant et en discutant les questions que je leur posais, ils renseignaient leurs opinions individuelles par écrit en leur temps, avant de discuter plus largement. Je démarrais ainsi notre entretien sur un mode semi-directif pour l'ouvrir par la suite à un entretien compréhensif de groupe, en fonction de leurs interventions auxquelles se sont associées celles de l'enseignante (restée dans la salle, travaillant sur l'ordinateur).

Alors que je craignais au départ que la présence de l'enseignante ne restreigne ou ne conditionne quelque peu leurs manières de réagir dans la discussion, cette inclusion à l'entretien s'est avérée riche à plusieurs égards. D'une part, parce que la communication entre l'enseignante et les élèves étant assez bonne, leurs interactions sur un mode « humoristique » a parfois mis en avant des représentations intéressantes (*cf.* annexe 28, p. 204). D'autre part, parce que la fin des entretiens aboutissait à une petite discussion en

³² *Cf. supra* pour les questions du guide d'entretien, puis l'annexe 19 p. 224 pour les productions des élèves.

français avec les élèves, qui souhaitaient en savoir plus sur moi ; les échanges en français durant l'un de ces trois entretiens se sont transformés en séance de classe et m'ont permis des observations intéressantes sur la manière dont la sollicitation des ressources en français des élèves par l'enseignante prenait forme (*Ibidem*, exploité à la partie 3).

Comme pour les entretiens avec les adultes, les biographies langagières m'ont servi d'entrée en matière tout en me permettant d'observer des représentations de la dynamique des langues familiales et leur transmission entre parents et enfants³³. Les trois établissements dans lesquels j'ai rencontré des élèves sont assez différents les uns des autres, même si ce sont toutes des écoles « ex-model C ».

Porter est un établissement du secondaire public (mais « ex-model C »). La population de cette école de filles se diversifie depuis 1994, mais reste majoritairement sud-africaine. Deux enseignantes de français se partagent les cours, dont Kate qui m'a permis de rencontrer sa classe de Grade 12. Cette brève rencontre ne m'a pas permis de discuter avec les élèves ou d'interviewer l'enseignante, mais m'a tout de même permis d'observer un public du FLE et des langues à l'école qui semble en train de se diversifier. Cette observation, qui n'est pas évidente dans toutes les écoles rencontrées, trouve son explication notamment en raison du statut particulier de celle-ci. Considérée de qualité, ses frais d'inscriptions sont cependant moins élevés que ceux des écoles privées, ce qui favorise un accès à l'école plus large que dans les deux autres établissements avec lesquels j'ai travaillé. L'accès aux cours de français y est d'ailleurs ouvert à toutes les élèves, ce qui est également peu commun.

Clark est un établissement privé de garçons du secondaire, qui fonctionne en internat, l'image de l'école porte une influence britannique marquée et réputée. Elle accueille de nombreux garçons en parcours international. Une enseignante de français y enseigne pour les élèves au statut immigrant seulement. Depuis ma dernière visite en 2006, il semble que les enseignements de français aient d'ailleurs disparu. L'enseignante (Nina) exprimait, lors de nos rencontres, le souhait de changer de métier et de région, il est possible que les coûts liés à son poste aient ensuite été redistribués sur d'autres matières³⁴. La seconde langue obligatoire pouvant être remplacée par une autre matière depuis les réformes, les élèves immigrants étudient désormais la géographie³⁵.

³³ Je n'exploite pas directement cette composante des observables dans ce travail même si elle a contribué à situer le contexte linguistique familial des élèves. La question du devenir des langues entre générations m'intéresse depuis mon travail de DEA à Fiji et il est possible que j'exploite ces observables par la suite, notamment concernant l'évolution de la place de l'anglais dans des pratiques familiales plurilingues en situation postcoloniale.

³⁴ Un recrutement avait été organisé en 2005, auquel aucune suite n'a apparemment été donnée. L'enseignante partant en 2008, l'année où la réforme nationale du baccalauréat était complète pour les Grade 12, le français a simplement été supprimé.

³⁵ Daniel, un ami sud-africain, me confirmait par courriel : «I spoke to the deputy head of Clark about French, there is no more French at Clark because immigrants are no longer required to take a 2nd language so they have dropped it even though there is a demand for it from the boys at times...but the school thinks that they already have too much work with 7 subjects so 8 would be too many if you included French ».

Robertson est un établissement secondaire privé (dont la section dédiée au cycle primaire se trouve sur un autre campus) au statut international puisqu’elle propose les examens de fin de cycle secondaire nationaux et certains diplômes étrangers (britanniques et australiens). Elle est mixte et accueille une population très variée, souvent internationale. Une enseignante de français (Martine) assure les cours pour tout le cycle secondaire, ses cours sont ouverts à tous les élèves souhaitant étudier le français.

On peut donc déjà observer le fait que, si dans les textes officiels le français est disponible, auprès d’autres langues en tant que 2^e AL (Cf. annexe 13, p. 55), certaines écoles privées le proposent de manière obligatoire en Grade 8 et/ ou 9 sous la forme d’une « initiation » qui fait que les élèves apprennent alors trois langues (Porter, St Victoria et St Joseph). On développera par la suite le fait que ces trois écoles accueillent toutes des élèves sous le statut « immigrant », qui malgré l’obligation d’apprendre deux langues officielles dans les textes, ont la possibilité, grâce à ce statut, d’apprendre une autre seconde langue scolaire. C’est là que le français intervient à nouveau dans les pratiques. Les différences entre ces établissements se retrouvent au niveau des langues proposées à l’apprentissage (cf. *infra*).

A l’aide des biographies langagières élaborées avec ces élèves de français (soit 18 élèves à Clark, 9 élèves à Porter et 40 élèves à Robertson, cf. annexe 19, p. 83), on peut voir quelles langues font partie de leurs apprentissages scolaires et quelle place y occupe le français. Si l’on souhaite partir d’une approche globale des répertoires des élèves du secondaire, on peut prendre en compte le nombre de langues étudiées par ces 67 élèves rencontrés en 2006 :

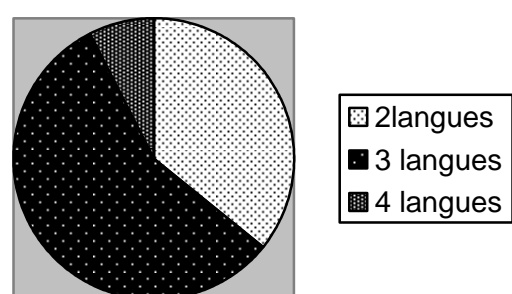


Figure 1. Nombre de langues étudiées par les élèves de français (répertoire scolaire).

Ces 67 élèves rencontrés apprennent tous le français en tant que seconde langue additionnelle (2^e AL). Compte tenu du fait que ces écoles sont de LoLT anglais³⁶, la langue étudiée en tant que HL est l’anglais

³⁶ On peut rappeler qu’il revient aux écoles, avec approbations des autorités, de choisir leur langue principale d’enseignement/ apprentissage, quelques rares établissements dans le pays sont de langue allemande, les autres choisissent une des langues du pays. La ou les langues d’enseignement/ apprentissage dans les écoles publiques doivent être des langues officielles (*Language in Education Policy 1997b*)

pour tous. Plus de la moitié d'entre eux étudient trois langues (38 élèves) tandis que cinq élèves étudient quatre langues. Les autres n'étudient que deux langues (24 élèves), ce sont tous des élèves³⁷ scolarisés sous le statut dit « immigrant » : pour détailler le répertoire scolaire des élèves rencontrés, il convient avant tout d'établir une distinction entre les enfants dans ce cas et ceux scolarisés de manière ordinaire. Les premiers sont en effet ceux qui n'apprennent que deux langues, qui se retrouvent donc être l'anglais et le français, les seconds apprennent trois ou quatre langues. Pourquoi trouve-t-on des élèves en Afrique du Sud qui n'apprennent que ces deux langues alors qu'il est obligatoire de connaître deux langues officielles ? Comment cela est-il possible ?

Pour les élèves rencontrés inscrits dans un parcours scolaire ordinaire, l'obligation d'apprendre deux langues à l'école se présente sous le choix de deux langues officielles (figurant dans le groupe A des deux groupes de matières parmi lesquelles les élèves composent leur curriculum, cf. annexe 13, p. 55). Sur les 67 élèves rencontrés au total, 42 sont donc scolarisés dans des conditions ordinaires et les 25 autres, répartis dans les trois écoles, sont scolarisés sous le statut « immigrant », qui justifie la particularité du fait qu'ils n'étudient pas de 1^e AL officielle³⁸.

Le statut d'élève « immigrant »³⁹ est attribué aux élèves non sud-africains étant scolarisés dans le pays à partir de la Grade 7, ou aux élèves sud-africains étant revenus dans le pays après au moins deux ans à l'étranger. Un élève sous ce statut est considéré par définition comme :

« Étant entré dans le système éducatif sud-africain à un stade avancé et n'ayant donc pas été exposé à toute la gamme des langues officielles sud-africaines. Un tel candidat sera donc exempté, sous certaines conditions, des obligations linguistiques du NSC » (*National Department of Education, The National Senior Certificate*, 2005f : 21).

Toujours selon la répartition des matières scolaires en deux groupes, ces élèves doivent étudier une langue nationale à un niveau de « première langue additionnelle » ou de « langue familiale »⁴⁰ dans le

37 Les deux élèves restant scolarisés sous le statut « immigrant » apprennent le mandarin en option (non évaluée aux examens de fin de secondaire) car c'est une de leurs langues familiales (cf. les élèves n°2 et 5 en Grade 8 à Clark (Clark.G8.2 et Clark.G8.5), annexe 19 p. 224). Le français pour immigrants existe également dans l'école publique ou enseigne Kani, mais cela reste très rare (cf. annexe 41 p. 389), les élèves l'étudient pour ne pas perdre leur français (ce sont des réfugiés francophones africains) mais aussi pour s'assurer des points au Matric.

38 Il n'est pas exclu, à l'instar de l'étudiante n° 3 de Grade 12 à Porter, que certains étudiants désormais sous un statut ordinaire aient été considérés comme immigrants auparavant. Son questionnaire est consultable à l'annexe 19 p. 244, dans laquelle les élèves sont répartis par école, classe puis numéro de questionnaire (cette élève apparaît donc en tant que « Porter.G12.3 »).

39 « "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 a school in South Africa, has attended school outside South Africa for two or more consecutive years after Grade 6 or its equivalent ». Soit : Un étudiant considéré comme « immigrant » est : « l'enfant ou le dépendant du représentant diplomatique d'un gouvernement étranger accrédité en Afrique du Sud ; ou une personne scolarisée pour la première fois dans une école sud-africaine en Grade 7 ou après ; ou une personne qui a commencé sa scolarisation en Afrique du Sud, puis à l'étranger pendant deux années consécutives ou plus après la Grade 6 ou son équivalent ». *National Department of Education, The National Senior Certificate* (2005f : 10)

groupe A. La seconde langue du groupe A est remplacée par une matière du groupe B (*cf.* annexe 13, p. 55) ou par la première langue de l’élève si elle figure dans les langues autorisées et disponibles dans l’école. Hors de ce cas de figure, il est possible de préparer une langue autorisée de manière extrascolaire pour la présenter au Matric, ou d’apprendre une matière offerte par l’école en dehors des langues⁴¹. Le choix est donc théoriquement assez vaste, mais on peut déjà remarquer qu’il peut ne revenir à étudier que l’anglais si la seconde langue est remplacée par une matière non linguistique.

Pour l’école Clark par exemple, dans laquelle le français n’est disponible que pour des élèves sous le statut « immigrant », les 16 des 18 élèves de français de l’école n’étudient que deux langues, soit l’anglais en tant que HL et le français à la place de la 1^e AL mais en tant que (et au niveau de) 2^e AL. Cette adaptation du curriculum au statut international des élèves prend la forme d’un bilinguisme, ou plutôt d’un duo⁴², scolaire anglais/ français, dont on sait qu’il se résume ici à apprendre la LoLT de l’école comme première langue et le français : 24 élèves sur les 67 n’apprennent donc que le français puisque l’anglais est leur langue familiale. Cela revient donc, dans un contexte qui prône la diversité des langues, à n’apprendre qu’une seule langue, qui n’est pas parlée dans le pays et, qui plus est, à un niveau correspondant à celui d’une 2^e AL⁴³. De plus, depuis peu, comme l’on l’a vu, l’école Clark ne propose plus le français aux élèves sous le statut immigrant, l’anglais est alors pour eux désormais la seule langue étudiée (*cf.* entretien des classes de Clark aux annexes 27, 28 et 29, p. 192, 204 et 221).

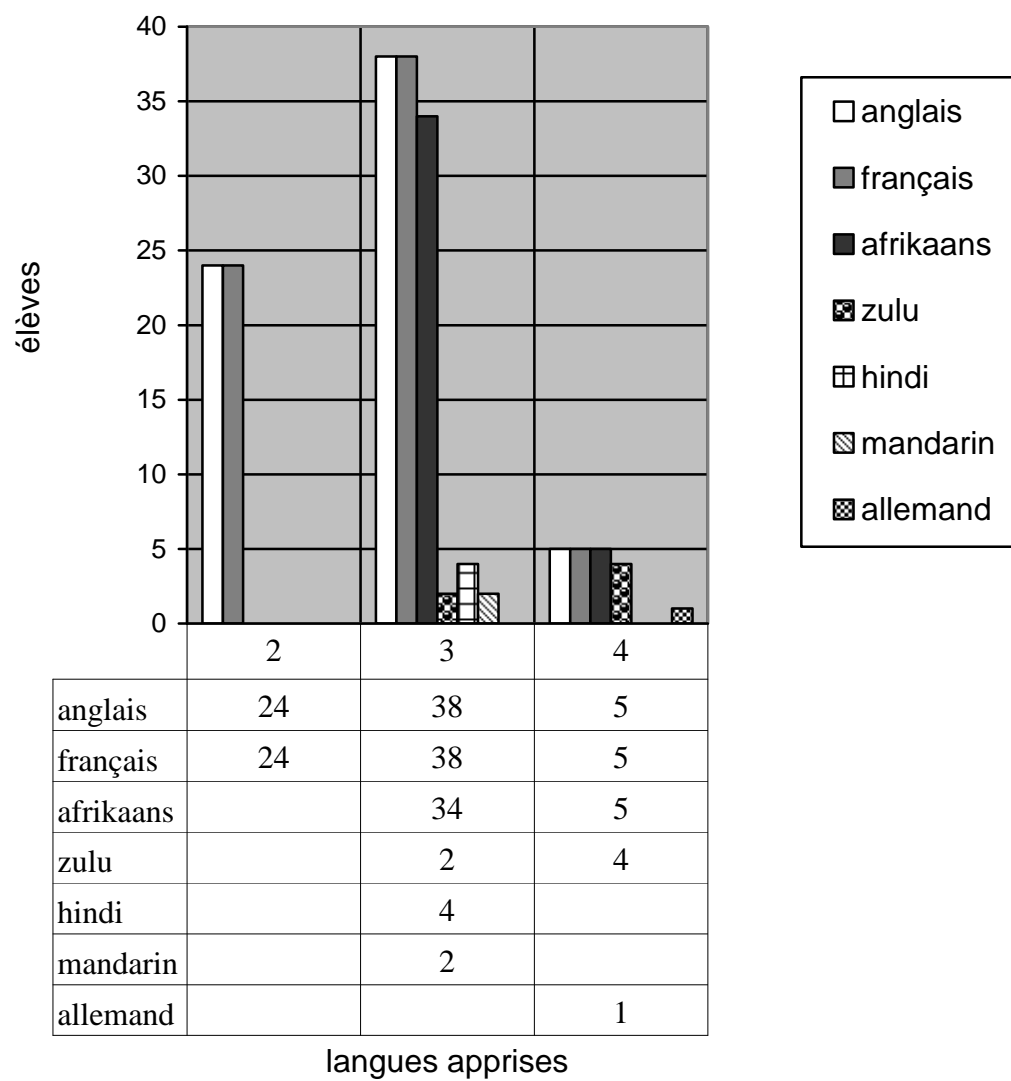
Cette situation n’inclut cependant que les élèves « immigrants » (les 24 de la colonne de gauche ci-dessous), les élèves scolarisés de manière ordinaire et qui étudient également le français ont donc une scolarité qui inclut au moins trois langues :

⁴⁰ Si celle-ci est l’ourdou, le télougou, le tamoul, le portugais, le hindi, le gujarâtî ou l’allemand, soit une des langues non officielles mentionnée dans la Constitution (*National Department of Education, The National Senior Certificate, 2005f* : 10-11).

⁴¹ 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.

⁴² C’est en effet la somme de langues qui est ici entendue comme bilinguisme, dans le contexte du « bilinguisme minimum » puisque les langues sont travaillées de manière cloisonnée, on y revient à plusieurs reprises dans ce travail.

⁴³ Donc avec une compétence de communication en théorie principalement orale (*cf.* tableau 5 p 68 au chapitre 1.2.3.), sachant que, selon mes observations, il reste difficile d’avoir une conversation simple avec certains élèves selon les écoles (*cf.* partie 4 et l’annexe 28 p. 204).

Figure 2. Langues apprises par les élèves de français interrogés⁴⁴

Les écoles disposant de très peu de moyens sont limitées financièrement dans leurs choix, les écoles disposant de forts moyens sont encore majoritairement les écoles « ex-model C », qui ne proposent que des enseignements de langues qu'elles choisissent. Le fonctionnement privé de ces dernières fait qu'en pratique, vont plutôt être proposées des langues représentant une sorte de « valeur ajoutée » nationalement et internationalement. Aucune université ne fonctionne, à ce jour, avec un *medium* autre que l'anglais ou l'afrikaans, par conséquent (au moins) l'une de ces deux langues figure obligatoirement dans le « bilinguisme scolaire ». Seule l'université de Stellenbosch commence à proposer des cursus bilingues en anglais et en afrikaans, mais semble-t-il en cours séparés (*cf.* annexe 25a, p. 145) sous la forme de « *media* parallèles » par opposition au « double *medium* » (*Language Policy for Higher Education*, 2002). Une tendance à favoriser l'anglais peut être observée, malgré la diversité des langues

⁴⁴ Selon le nombre de langues de leur répertoire scolaire.

disponibles en théorie, 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 élèves après la première langue (*home language*) se regroupent pour apprendre l’anglais ou l’afrikaans en tant que deuxième langue (*first additional language*), toujours avec une légère préférence pour l’anglais (chiffres STATSSA et DoE, 2005). Selon le PRAESA (*Project for the Study of Alternative Education in South Africa*), la tendance est encore à la valorisation des bilinguismes basés sur ce qu’il qualifie de « apartheid-era language subject practices », c’est-à-dire les pratiques linguistiques scolaires du temps de l’apartheid. Les locuteurs d’anglais et d’afrikaans continuent donc de privilégier ces langues comme matières et les locuteurs d’autres langues vont majoritairement vers l’anglais.

Les élèves qui apprennent quatre langues sont moins nombreux mais les langues majoritaires de la province sont mieux représentées dans leurs répertoires (troisième colonne de la figure 2 ci dessus). Parmi les cinq élèves qui apprennent quatre langues (cf. tableau des répertoires, annexe 20, p. 106), tous apprennent en effet l’anglais, l’afrikaans, le zulu et le français, sauf une élève qui apprend l’allemand à la place du zulu, de manière privée (tout en le passant aux examens, car c’est aussi sa langue familiale). Tous ont le zulu en cours de conversation et ne le présentent donc pas aux examens⁴⁵.

Pour les autres élèves rencontrés, le choix des langues-matières scolaires prend généralement la forme d’un parcours avec l’anglais en tant que *home language* (HL), l’afrikaans en tant que première langue additionnelle (1^e AL), puis le français comme seconde langue additionnelle (2^e AL). Deux élèves ont cependant choisi le zulu en tant que 1^e AL⁴⁶ (seconde colonne de la figure 2), dont une seule sur les deux n’apprend pas l’afrikaans en plus. L’amorce d’une évolution dans le choix de la 2^e AL avec l’apparition des langues historiquement défavorisée est un point que le PRAESA remarque en 2004 lors d’une étude sur la province du Western Cape à propos du xhosa. C’est également ce que je note ici à propos du zulu, même si cela ne concerne que deux élèves. Je ne sais cependant pas si cela représente l’amorce d’un mouvement qui va se développer, ou se noyer dans la course aux langues valorisées. Le fait que le zulu commence à être choisi en tant que 2^e AL dans le KZN pourrait être favorisé par le fait que davantage d’élèves locuteurs de zulu aient accès aux écoles « ex-model C », sans toutefois pouvoir supposer que ces élèves choisiraient tous le zulu à la place de l’afrikaans.

⁴⁵ Sauf Porter.G12.6 qui apprend le zulu en 1^e AL, je suppose qu’elle étudie l’afrikaans au niveau 2^e AL en plus du français, ce qui lui fait passer quatre examens de langues sur sept matières au diplôme de fin de secondaire.

⁴⁶ Porter.G12.1. et Porter.G12.6, cf. le tableau des répertoires linguistiques scolaires de ces élèves à l’annexe 20 p. 106. Ce groupe comporte également élève qui apprend l’allemand et quatre qui apprennent le hindi en tant que 1^e AL.

Mes observations restent limitées, compte tenu du terrain observé et de sa période d'observation, si l'on considère l'évolution rapide des offres de formation face à la démocratisation des publics. Il serait intéressant de poursuivre ce travail de suivi des langues apprises, 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 savoir si d'autres langues émergent au-delà des langues officielles (comme peut-être le mandarin, que Clark commençait à proposer en tant qu'option en 2006).

Si les trois langues majoritaires de la province sont bien représentées, elles ne le sont pas dans une proportion paritaire : les langues-matières les plus étudiées restent celles héritées de l'apartheid avec l'anglais et l'afrikaans, bien que les élèves dénigrent parfois cette dernière. On pourrait mettre en avant l'hypothèse que ce sont les deux langues qui sont communes avec les autres provinces, mais ce n'est pas le cas officiellement pour l'anglais qui est langue officielle dans seulement quatre des neuf provinces⁴⁷. Il ne semble pas non plus que, dans les pratiques, ce soit la langue la plus utilisée quantitativement (un quart de la population parle zulu de manière familiale).

Il est en revanche possible que ce soit le véhiculaire le plus utilisé, surtout dans des contextes formels ou ceux de la sphère sociale large. Je pense plutôt que ces deux langues sont les plus apprises, d'abord parce que dans les représentations elles sont considérées « importantes » pour vivre en Afrique du Sud par les élèves (*cf.* chapitre 4), ce qui selon moi est une conséquence directe du fait que les écoles choisissent de proposer encore majoritairement ces deux langues comme les deux langues obligatoires. Il me semble ensuite que c'est un choix de la part des écoles, en lien à la demande des parents d'élèves, puisque s'il est théoriquement possible d'apprendre le zulu en tant que 2e AL ou 1e AL, aucune des écoles dans lesquelles je me suis rendue ne propose l'afrikaans en tant que 2e AL. Si l'on veut dans son parcours apprendre le zulu en tant que 1e AL, on n'a donc plus accès à l'afrikaans par la suite. Étant donné qu'il est plus fréquent de trouver des élèves qui passent par l'afrikaans (puis éventuellement vers le zulu) que d'élèves se passant d'apprendre l'afrikaans, il est possible que cela conditionne le peu de choix du zulu en 1^e AL.

Une fois de plus, je dois relativiser ces hypothèses dans le sens où il ne m'a pas été possible d'obtenir des informations quant aux effectifs totaux d'élèves apprenant les langues (hors du français), ce qui m'aurait permis de mettre en perspective les hypothèses élaborées à partir des pratiques des élèves de français. On remarque toutefois que les écarts entre préconisations et pratiques constatés au chapitre 1.2.2 sont sensibles à travers les choix de matières de ces élèves. L'étude des choix de matières menant au français permettra d'affiner ces hypothèses (*cf.* chapitre 5.1.2).

⁴⁷ KZN, Western Cape, Eastern Cape et Gauteng (*cf.* chapitre 1.1.2). La langue la plus visible au rang de langue provinciale est l'afrikaans (toutes les provinces sauf le Mpumalanga et le Limpopo) puis le xhosa (toutes les provinces sauf le KZN, le Gauteng, le Mpumalanga et le Limpopo).

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 hors de l’école (cours, auto apprentissage ou par contact : finnois, espagnol, swahili). Il est donc possible (mais pas automatique, cf. chapitre 3.3.3) que ces étudiants disposent d’une compétence plurilingue. En revanche, si les répertoires scolaires peuvent comporter plusieurs langues, aucune des trois écoles dans lesquelles je me suis rendue ne mentionne ou ne semble proposer une approche intégrée des langues dans ce qui pourrait constituer une forme d’appropriation plurilingue.

Les enseignements ne comportent pas non plus de pratiques à double *medium*, ni de classes identiques en langues différentes, ni de mention de la sollicitation des répertoires pluriels des élèves ou de leur éventuelle compétence plurilingue dans l’appropriation des contenus linguistiques, hors du français ou *a fortiori* pour d’autres matières. On verra par la suite que plusieurs enseignants témoignent tout de même de pratiques plurilingues en classe de FLE (cf. chapitre 6), ce qui reste dans le domaine de « l’informel ». Certaines autres écoles proposent parfois trois langues en Grade 8 et 9 avec l’anglais plus deux autres langues à apprendre parmi le zulu, l’afrikaans et le français⁴⁸, cela reste cependant rare.

La majorité des écoles de la province proposent les trois langues provinciales, et environ 1/3 de ces écoles proposent le français en plus, parfois comme matière ouverte à tous, parfois accessible aux seuls élèves sous le statut immigrant. La position du français, jusqu’en 2006, restait donc clairement minoritaire parmi les enseignements de langues du secondaire, toutefois, c’est toujours la première, voire souvent la seule, langue étrangère proposée et enseignée dans les écoles secondaires. Si l’on pourrait se contenter de ces observations pour qualifier, de façon globale, la situation du français en Afrique du Sud, l’approcher de manière qualitative va permettre une toute autre interprétation de son devenir.

2.2 Construction d’une recherche

Comme on peut déjà le noter, la situation sociolinguistique du pays, de la recherche et de chaque école peut proposer un éclairage sur la manière dont les langues vont être représentées et proposées à l’apprentissage. La construction de cette recherche associe donc étroitement la sociolinguistique à la démarche de recherche didactique, qui, alliée à une approche malléable et réflexive, devrait permettre de construire une recherche contextualisée à la situation de l’Afrique du Sud. Cette approche reconnaît l’implication de l’apprenante-chercheuse à l’élaboration de l’interprétation, ce qui participe donc également à situer ce travail.

⁴⁸ A l’école Wykc, avec laquelle je n’ai pas été en contact et seulement selon son site Internet.

2.2.1 Un point de vue sociolinguistique et didactique

La didactique des langues est par définition « un champ carrefour, une combinaison d'approches » (Castellotti, De Carlo 1993 : 47) puisqu'elle mobilise des variables diverses et nombreuses des dynamiques humaines dans ses questionnements sur l'enseignement/ apprentissage des langues. La didactique des langues étudie le rapport aux langues et à l'appropriation dans le cadre de l'univers social dans lequel il se joue, des acteurs de la relation didactique aux objectifs de la société dans laquelle cela s'insère. Elle fait donc appel de fait à des champs désormais plus larges que celui de la linguistique (Castellotti, De Carlo 1993 : 48-50, 54) pour s'ouvrir à la sociolinguistique. Si Calvet précise que « la sociolinguistique est la linguistique » (2002b : 13), le terme de sociolinguistique est toutefois conservé dans ce travail par souci de clarté.

La didactique s'intéresse à la prise en compte du social dans une dynamique qui ne peut pas se satisfaire d'une vision monolithique des divers acteurs de la relation didactique, donc qui implique également la notion de culture⁴⁹ (Castellotti 2001b ; Castellotti, Moore 2004 ; Moore 2006). La situation du français et des langues officielles en Afrique du Sud est complexe dans le sens où la transition du pays vers la démocratie donne à voir une certaine reconnaissance des langues historiquement défavorisées en tant que langues officielles.

Leur place en tant que disciplines d'enseignement est en train d'évoluer mais leur devenir dépend de plusieurs facteurs : en particulier, la manière dont ces langues sont prises en compte dans le pays, au niveau individuel et collectif, par les aménagements linguistiques, les institutions scolaires, leurs acteurs et leurs publics. La situation transitoire du pays, entre un régime d'apartheid et une démocratie politique qui cherche à se développer au niveau social, fait que l'histoire du pays et de ses habitants doit être prise en compte dans l'analyse des tendances qui vont définir le devenir des langues d'Afrique du Sud. Pour ces différentes raisons, il semble qu'une interprétation didactique de la complexité de la situation linguistique à l'école doit être travaillée en relation à la sociolinguistique.

Cette approche sociolinguistique de l'appropriation des langues en Afrique du Sud permet ainsi de prendre en compte la situation spécifique du pays dans son historicité. Elle permet également de mettre en avant la conscience d'un travail qui se doit d'être contextualisé à la situation sud-africaine, que ce soit à travers la manière dont on va parler de « langue » (au chapitre 3.1), ou encore celle dont on va travailler à partir des représentations (au chapitre 2.3.2).

Ce sont de ces concordances entre didactique et sociolinguistique que je choisis de me servir ici, non pas dans une position de « spécialiste » (Castellotti, De Carlo 1993 : 52) puisque je ne prétends pas à une

⁴⁹ Galisson proposait en 1986 le terme de « Didactologie générale des langues et des cultures » (Castellotti, De Carlo 1993 : 50-52), qui marquait la prise en charge par le champ didactique de « l'élaboration de ses propres modèles théoriques ». On reprend ces propos autour de la définition de « langue » proposée au chapitre 3.1

« connaissance exhaustive » de ces deux domaines, mais dans le cadre d’un positionnement pluriel qui s’est imposé comme le plus approprié pour proposer cette étude située de la transition sud-africaine. Les aspects de ce positionnement pluriel sont développés à mesure de ce travail, ils impliquent différents apports de champs de recherche comme l’histoire, l’ethnométhodologie, la psychologie ou encore la philosophie. Non pas pour tomber dans la « pensée floue, plurielle, complexe » dénoncée par Charaudeau (1997 : 32) mais pour bénéficier des croisements de ces champs, sous forme d’une approche transdisciplinaire (Blanchet 2000 : 71-75), avec la sociolinguistique et la didactique des langues comme points d’ancrages⁵⁰. Ce que je nomme ici positionnement pluriel reprend donc ce que Charaudeau qualifie, lui, d’« approche pluridisciplinaire », avec « des points de repères » (1997 : 32). La sociolinguistique est envisagée comme linguistique de terrain (Blanchet 2000) avec le langage comme activité sociale, pour analyser les pratiques et les représentations des langues au sein des établissements scolaires en Afrique du Sud. Cette approche sociolinguistique permettra de mieux envisager les enjeux des mises en place didactiques, avec les écarts entre les politiques et leur planification, ainsi qu’entre les pratiques et les représentations institutionnelles et individuelles des langues (Castellotti 2001b).

2.2.2 Garder « la trace de son trésor » ou la métaphore de la carte du monde

Suite à mon premier séjour en Afrique du Sud, je questionnais ma conception du rapport à l’altérité face à ce que j’en observais dans les interactions sociales sur place. Je me posais la question de l’écart entre mes observations de terrain et la manière dont la situation du pays est envisagée de l’extérieur, tout comme la question de l’écart entre les représentations des différents Sud-Africains rencontrés, mes propres représentations et la façon dont j’allais pouvoir tenir compte de ces écarts dans cette recherche.

Ce questionnement fait en effet émerger une série de points qui semblent importants dans ce travail : mon objectif n’est pas de proposer une vision à partir de mes propres catégories seules, qui mettraient de côté des éléments essentiels des dynamiques sud-africaines. Par exemple, si je ne sais pas comment appréhender la notion de « race » parce que je ne sais pas comment l’investir et qu’elle ne trouve pas pertinence à mes yeux, c’est toutefois une notion utilisée en Afrique du Sud, importante à prendre en compte dans la manière dont le rapport à l’autre (divers et varié) est investi sur place. Comment travailler cette notion de « race » ? Devais-je prendre en compte mes propres catégories ? Celles des témoins ?

⁵⁰ Charaudeau commente le fait qu’il ne faut « pas confondre le découpage « administratif » et épistémologique des disciplines » (1997 :31). Un tel découpage n’est, selon lui, « pas propice à penser la complexité du monde et ne favorise pas une réflexion interdisciplinaire » (*Ibidem*). Il précise toutefois qu’il ne faut pas pour autant tomber dans le monopole de la « pensée floue, plurielle, complexe » dans le sens où il faut peut-être en passer « par les disciplines pour pouvoir penser la transversalité, le flou et la complexité », faute de quoi la pensée aurait des difficultés à se configurer (1997 : 32). C’est d’ailleurs pour cette raison, comme on le développe au chapitre 6, que la didactique des langues en Afrique du Sud devra tout d’abord se constituer en tant que discipline, afin d’être scientifiquement reconnue localement, avant de s’épanouir comme champ de recherche tissant des ponts avec d’autres, tel que c’est envisagé dans ce travail.

D'autres ? Ces différents rapports à l'altérité m'ont fait questionner mes construits, qui ne sont pas toujours opératoires sur le terrain sud-africain. Cette expérience était pourtant loin de représenter une première confrontation à l'altérité, déjà éprouvée de manières diverses dans mon parcours de vie, de formation et de travail. Cependant, ma représentation selon laquelle l'autre est légitime dans sa différence m'est clairement apparue comme provenant d'une autre construction et d'une autre contextualisation quand j'ai commencé à interagir socialement en Afrique du Sud⁵¹.

Cet intérêt, et ce besoin, de décentration supplémentaire ne se sont pas seulement manifestés sur le plan altéritaire, éthique, notionnel ou terminologique. La dynamique de certains phénomènes sur place impliquait par ailleurs un questionnement des étendues et des limites de mon approche pour les interpréter. En effet, par exemple, lors de mes premières tentatives pour approcher la situation d'une éventuelle manifestation de francophonie sur place, je construisais au fil de mes rencontres une certaine représentation de cette francophonie sud-africaine qui me posait problème. Selon les critères en usage, ceux acquis pendant ma formation, l'Afrique du Sud n'est pas francophone puisque le pays ne présente aucun lien historique au français : il ne fait en conséquence partie d'aucune organisation officielle francophone. Pourtant, au-delà de la situation de francophonie de diffusion, j'observais une certaine vivacité du FLE en 2004, qui pouvait d'ailleurs soit disparaître, soit se développer selon la tournure qu'allaient prendre les réformes éducatives. Comment travailler alors ces manifestations de francophonie si elles échappaient en grande partie aux critères existant pour l'évaluer ?

Ces questionnements se sont trouvés liés, à ce moment de mon travail, à l'incapacité d'appliquer des protocoles de recherches connus et répondant à une logique de travail quasiment préétablie, tant ce que je commençais à construire comme observables était différent de ce qui ressortait de ces approches et devait pourtant absolument être « rendu visible » en raison justement de cette différence, de son intérêt et de sa complexité.

Peut-être que cette incapacité était liée à ce que Kaufmann décrit de la phase initiale de recherche : « l'entretien support d'exploration est un instrument souple aux mains d'un chercheur attiré par la

⁵¹ Avec des occasions de m'être vue moi-même comme « chaos », par le regard de l'autre (Robillard 2007b : 112) soit plus ou moins (in)prédictible et (in)compréhensible. Je mettais déjà en œuvre une certaine réflexivité sur le fait que « l'on est le résultat d'un processus historique mêlant aléatoire et prédictibilité, qui prédit de l'unique, pour percevoir quoi expliciter, et comment, à l'autre » (*Ibidem*), donc avec la possibilité d'appréhender l'autre comme chaos. Depuis, je pense cependant que cette expérience de se voir chaos était peut-être limitée à l'historicisation individuelle (mon parcours d'expérience), ou du moins dans une historicisation collective portant un certain nombre de traits communs à la mienne. Alors qu'ici, cette conscience s'ouvrait, avec cette expérience sud-africaine, à une autre forme d'historicisation collective qui venait frapper de plein fouet ma propre conception, que je qualifie maintenant de « bien pensante », du rapport à l'autre face à celles d'Afrique du Sud, complexes notamment en raison des positions très différentes quant à l'altérité, dont aucune ne semble correspondre à une simple considération de l'autre dans « sa légitime différence ». Je conserve ce rapport à l'autre, mais il est désormais plus complexe car je sais que cette position provient en partie de mon expérience de vie mais également de ma position de « jeune francophone française » réflexive mais désormais dans une réflexivité plus critique, encore loin d'être aboutie, sur le fait que j'ai grandi en « France postcoloniale » (*cf.* Peigné 2009).

richesse du matériau qu’il découvre [...] mais quand il essaie d’appliquer les instruments qu’on lui conseille, il perd la trace de son trésor » (1996 : 15).

L’entretien s’est avéré un « instrument » riche tout au long de la construction de ce travail, et ce de plus en plus à mesure des va-et-vient entre mes questionnements et les différents types d’observables construits. Il est cependant vrai, dans mon cas, que lorsque j’ai tenté d’appliquer certains de ces instruments (conseillés ou à mon initiative d’ailleurs), la richesse du matériau que je souhaitais explorer se perdait, comme le grand coup de massicot d’un cadre qui en couperait de larges pans qui dépassent, pour ne laisser qu’une forme d’image, certes cadrée, mais ayant perdu la majorité de son sens, de sa perspective. Kaufman semble attribuer cela à une forme d’équilibre à trouver entre des observables riches, obtenus par une approche souple, voire « molle » et d’autres, pauvres, obtenus par une approche cadrée et une technique très arrêtée. Cet équilibre serait à trouver dans une approche « ping-pong » d’alternance « entre le riche mais mou et le dur mais pauvre » (*Idem* 16). Il me semble que la production des observables passe également par la question de la posture du chercheur, dont l’approche de recherche dépend, et sans laquelle les « instruments », très souples ou très cadrés, n’ont pas de « moteur » (*cf. infra*).

Ma première préoccupation concerne le fait que je souhaite prendre en compte les observables jugés pertinents pour proposer une interprétation qui « rende compte au mieux » des enjeux actuels liés aux langues. Rendre compte au mieux, c’est ici tenter de respecter et de construire une approche qui n’« aplatisse » pas les perspectives esquissées par les témoins, comme un relief géographique qui se trouverait déformé par une projection établie pour un autre type de carte. La métaphore fait certes appel à une image figée, mais elle est intéressante car l’image projetée du monde dépend du type de projection par laquelle on la représente.

Choisies en fonction d’un objectif précis, on trouvera des projections qui favorisent l’angle et la forme des continents au détriment de leurs proportions par exemple. Tout comme une carte du monde ne peut pas représenter toutes les caractéristiques des continents en un seul type de projection, je ne prétends pas ici tenter de tenir compte de tous les paramètres qui pourraient être considérés comme caractéristiques de la situation sud-africaine. Pourrait-on d’ailleurs prétendre à savoir les identifier ? Ces paramètres prennent de toute façon leur spécificité par inscription dans une relation d’altérité : chaque recherche étant ainsi située, cela implique que l’on ne prétend ni à l’exhaustivité ni à la représentativité des observables construits dans cette recherche. Les caractéristiques des dynamiques sociolinguistiques dans l’éducation sud-africaine sont dégagées par l’apprentie-chercheure francophone française⁵² en fonction des rencontres altéritaires qui ont contribué à situer cette recherche. « Rendre compte au mieux » s’entend donc ici en

⁵² Moi en l’occurrence, non « interchangeable » (Robillard 2007b : 99-100) avec une autre « apprentie-chercheure francophone française » puisque cette recherche est le produit de rencontres altéritaires. Chaque rapport à l’altérité étant le produit de la construction identitaire, ces rencontres auraient donc été différentes pour une autre personne, pour une autre recherche.

fonction des « recadrages » (Coste 2006) ou des « contextualisations » (Castellotti, Moore 2008b) définis et opérés à partir des questionnements de cette recherche et des notions jugées pertinentes pour les analyser.

Reprendre l'image de la carte permet de filer la métaphore autour du type de centration : questionne-t-on, par exemple en Europe, le fait de majoritairement trouver des cartes du monde à la fois eurocentrées et orientées vers le pôle Nord ? Cette question met en avant le fait que toute manière de rendre compte d'une recherche est une interprétation subjective qui implique donc (au moins) la contextualisation de la personne qui la réalise, celle de ses interlocuteurs/ destinataires, ce dont cette personne rend compte ainsi que de ses intentions. En plus de la réflexivité qui semble ainsi nécessaire, l'image de la carte met donc également en avant l'intérêt de questionner la manière dont on construit la recherche et, par là même, impose l'intérêt d'un regard critique sur sa propre situation.

2.2.3 Approche et posture

La période d'apaisement et de liesse due au passage à la démocratie semble retomber et les premières mises en place des politiques nouvelles ne peuvent bien sûr pas résorber plus de quarante ans d'apartheid officiel en dix à quinze années. La ségrégation « raciale » se redéploie en ségrégation sociale, la grande majorité de la population vit en dessous du seuil de pauvreté et la violence se développe. Je remarque très clairement le manque de mixité des espaces sociaux⁵³, mes questionnements autour du rapport à l'altérité me sont difficiles à expliciter pour moi et pour l'autre, tant ils sont nombreux et variés. Je réfléchis donc à la manière de prendre en compte et de travailler avec la notion d'altérité ainsi que celle d'explicitation mon parcours et mon implication, vers la manière dont je propose de « tisser » une interprétation.

Comment travailler avec des rapports à l'altérité très différents, puisque « logiquement, si l'on a affaire à l'altérité, on ne peut vouloir la manipuler, puisqu'elle perdrait alors ce qui la fait « autre » » (Robillard 2007b : 97) ? Pour ne renier ni l'apport de ma construction ni celle des témoins de la recherche dans la contextualisation de ce travail, il me fallait les travailler ensemble, en premier lieu parce que : « nous sommes différents les uns des autres, cette différence n'est pas « à déplorer car elle serait source de « subjectivité », mais à revendiquer, parce qu'elle est sans doute fonctionnelle et constitutive de notre humanité » (Robillard 2007b : 94). Travailler la rencontre des différents points de vues va me permettre de reconnaître explicitement leur importance dans la production des observables. Même si je suis dans le rôle de l'apprentie-chercheuse et que c'est moi qui construis la présente recherche, je ne peux le faire que

⁵³ Ce manque de mixité aura d'ailleurs légèrement évolué en 2009. Il me semble aujourd'hui dépendre notamment des villes et des réseaux sociaux dans lesquels on évolue.

grâce à mes interlocuteurs : c'est un travail de co-construction en tant qu'« attitude de rupture avec une conception asymétrique de la science fondée sur la captation d'informations par un observateur absolu qui surplomberait la réalité étudiée, mais n'en ferait pas partie » (Laplantine 1996 : 21).

Cette notion de posture a une importance notamment pratique et éthique, dans la manière dont l'entretien avec un témoin se déroule par exemple (Kaufmann 1996 : 47-48) avec les places/ rôles qui s'y jouent (comme vu *supra*). La posture revêt de plus une importance épistémologique puisque c'est la question du « comment (on veut) construire » une recherche et « pour quoi faire » qui va mettre en avant les « outils » les plus pertinents à investir et construire la viabilité de la recherche. Je me rapprocherai donc de la manière dont Robillard parle d'ontolinguistique, en tant qu'elle postule « l'importance des postures autant que des méthodologies » et questionne les notions que l'on utilise (2007b : 192).

Pour insister sur l'importance de choisir des méthodes adaptées à la recherche envisagée, je ne parlerai pas de méthodologie, qui rappelle trop une approche immédiatement disponible, « prête à l'emploi » quelque soit la recherche envisagée, mais de méthodes (re)combinables et (ré)adaptables en une approche de recherche contextualisée, élaborée « sur mesure » (Castellotti, Moore 2008b). Ce choix met également en avant l'intérêt de pouvoir faire appel à une approche plurielle dans le sens où l'on peut solliciter l'apport de plusieurs champs disciplinaires et les combiner, en fonction de chaque recherche, pour éclairer la construction de l'interprétation sous plusieurs angles.

Pour travailler ensemble ces différents rapports à l'altérité, il me fallait proposer une contextualisation de l'Afrique du Sud, tant dans son histoire que dans sa situation éducative qui est en pleine évolution. J'étais donc dans une approche réflexive de ma recherche sociolinguistique et didactique (Blanchet 2000, Robillard 2007b). Réflexive dans l'explicitation et l'analyse des aléas du terrain, ce que Beaud et Weber appellent les « surprises » (2003 : 297), et aussi critique car, en explicitant les conditions historicisées de construction des observables, j'explicitais mon implication dans la recherche (Blanchet 2000, Heller 2002, Robillard 2007b).

Il me semble en effet qu'il n'y ait pas d'autonomie du récit car celui-ci est construit par le chercheur : sa « signification est liée à l'activité de celui qui pose la question du sens » (Laplantine 1996 : 38). La recherche consiste donc en la confrontation d'un chercheur, particulier, et d'un groupe social et culturel, particulier lui (et ses membres) aussi. C'est cette rencontre et cette « interaction entre un chercheur et ceux qu'il étudie » que Laplantine (*Ibidem*) qualifie de « terrain » et que j'entends ici comme tel. Cela implique de fait une inclusion de l'observatrice que je suis aux côtés des « observés », en tant qu'observatrice aussi bien qu'observée, je construis comme je suis également construite, ce que Latour qualifie d'« anthropologie symétrique » (1996 : 55, 67). Je suis donc, pour cette recherche, dans une position que Robillard qualifie d'« altéro-réflexive » (2007b) dans le sens où construire une

représentation de l'autre me construit et que ces deux constructions participent d'un même processus « à la fois archéologique et téléologique : il est impossible de parler de l'autre si on ne s'autorise pas à exister face à lui » (*Ibidem* 98). Cette position est entendue comme « une interaction fondée sur une bonne connaissance de comment on se construit face à la construction de l'autre » dans un processus contextualisé (donc historicisé, cf. *infra*), pour « conserver, transformer et articuler ce qu'on a appris grâce à l'autre [...] en fonction d'un projet de vivre ensemble » (*Ibid.* 121-122).

Le projet de la recherche de thèse étant de développer une analyse des observables construits au sujet de la situation sud-africaine, on ne développera pas plus avant la manière dont je continue de me construire en relation à cette recherche : « ce n'est pas soi qui importe mais l'autre (homme, femme ou objet) dans sa spécificité, sa différence, sa variation » (Laplantine *Op. Cit.* 48). On peut simplement noter que les connaissances produites continueront à me servir au delà de cette recherche (sous forme d'« expérience »), dont les instruments conceptuels et l'organisation pourront être réinterprétés par d'autres. Le chercheur agit donc sur sa recherche tout comme la recherche agit sur lui en retour. Je n'utilise pas l'expression d'objet de recherche pour parler de l'interprétation produite car, dans sa conception durkheimienne, l'objet est « ce qui parvient à être séparé de la connaissance commune et de la perception subjective du sujet grâce à des procédures scientifiques d'objectivation » (Kaufmann 1996 : 19) : la recherche est-elle séparée de la « connaissance commune » ou vient-elle plutôt l'alimenter par une interprétation⁵⁴ ? Comment objectiver une connaissance produite en interaction, par l'apprentie-chercheuse et le témoin ? En effet, si l'on prend cet exemple, ce sont deux personnes situées différemment, qui construisent une image de l'autre et un échange qu'elles n'interprètent peut être pas de la même façon (et qui peut être lu encore autrement). La « chosification du social », comme la nomme Kaufmann, et l'objectivation semblent difficiles quand on traite de dynamiques humaines, par définition mouvantes et variables au sein d'une même personne (*ipse*) et entre personnes (altérité).

La posture adoptée fait alors que, à l'inverse de Laplantine, je parlerai de construction et d'interprétation plutôt que de description⁵⁵. Ce dernier terme revient selon moi à nier l'implication du chercheur, sa part active et agissante. La notion d'interprétation me permet de souligner la prise de conscience de mon implication à plusieurs niveaux, dans la co-construction des représentations sociales en entretien par exemple (*infra*), quand les représentations analysées sont à contextualiser selon les conditions de leur production, notamment la relation à l'apprentie-chercheuse enquêtrice. C'est également le terme qui m'a semblé approprié parce que ce travail propose une lecture possible des observables construits en

⁵⁴ A cela, Kaufmann rappelle que l'ethnométhodologie considère que « savoir commun et savoir scientifique s'enchaîneraient dans une parfaite continuité » (1996 : 22), ce à quoi Blanchet fait écho (2007 : 274).

⁵⁵ En fait l'auteur réinvestit la notion de « description » comme une « activité de construction et de traduction ». Sa démarche est donc peut-être proche de celle adoptée ici mais le terme me semble trop connoté, tout comme celui de « traduction » peut également être ambigu si le terme n'est pas explicité.

interaction, dans le sens où d’autres lectures permettraient d’autres interprétations. En effet, je ne cherche pas à présenter une description de la situation linguistique sud-africaine (et décrire n’est-il pas déjà proposer une interprétation ?) mais une interprétation dans le sens « explicatif » de Calvet (2002a : 109), où l’on prend en compte explicitement le processus social de ce que l’on construit dans le contexte où il est construit. On se situe donc dans la construction d’un « terrain » dans le sens de Laplantine (*Op. Cit.* 38) plutôt que dans un « recueil de données⁵⁶ » qui n’attendrait que notre passage (ou celui d’un(e) autre) pour être récoltées. On parle donc de « production d’observables » selon l’expression de Feussi (2006 : 113), ce qui souligne l’inscription dans une démarche épistémologique constructiviste (Le Moigne 1994) d’implication et de situation du chercheur, tout comme du témoin, dans la recherche.

L’altérité et l’historicité sont donc à prendre en compte, pour la posture qui me convient le mieux dans ce cas, mais également pour une approche des dynamiques sud-africaines qui me semble la plus honnête (pour les témoins, pour le lecteur, pour moi) et la plus éclairante pour analyser les pratiques et les représentations des langues. Proposer une version de l’histoire du pays, c’est prendre en compte la manière dont le rapport à l’autre s’est construit, afin de proposer une analyse éclairante de la manière dont ce rapport à l’autre influence le choix des langues à l’école (*cf.* chapitre 3.2). Proposer une version de l’histoire du pays, c’est en même temps prendre en compte le fait que je relève d’une autre construction et donc d’adopter une posture critique à son égard. C’est revendiquer une certaine altérité à la situation sud-africaine en m’historicisant :

« (s’) historiciser, c’est revendiquer sa construction dans le temps, d’une manière qui n’est pas entièrement prédictible, son humanité [...]. S’historiciser pour un chercheur, pour une science, c’est s’humaniser ou l’humaniser en se souvenant de l’étymologie de ce terme : c’est aussi faire des propositions humbles sur ce que peut, sait, faire une science » (Robillard 2007b : 90).

Cette revendication sociolinguistique participe à marquer sa distinction d’avec les épistémologies positives et réalistes, à travers une épistémologie constructiviste (Le Moigne *Op. Cit.*) pour « expliquer comment on construit le monde, la place des langues dans ce monde » que l’on explore ici (*Idem* 93). C’est donc exprimer des réserves quant à d’éventuels points de généralisation de cette analyse, puisque mon travail est par définition la construction d’une interprétation « subjective » assumée en tant qu’interprétation située (Blanchet 2000 : 88). Ma responsabilité est donc d’explicitier la manière dont j’agis dans la construction de cette recherche afin de proposer une interprétation qui soit lisible. Cela commence en admettant qu’en construisant une recherche, je construis une représentation de l’autre : l’objectif n’est donc pas de chercher à « réduire au maximum le fameux paradoxe de l’enquêteur » de

⁵⁶ La même question revient à différents moments de ce travail : face à un terme problématique, faut-il en trouver un autre ou réinvestir celui qui existe ? Selon les cas, j’ai opté pour l’un ou l’autre des choix, mais je me pose la question à plus long terme sur le plan épistémologique.

Blanchet (*Idem* 42) mais à l'assumer explicitement. S'inclure subjectivement à la recherche est une des démarches de construction scientifique en ethnologie (Laplantine 1996 : 24), la réflexivité permettant « d'expliciter cette expérientiation, d'en dégager des enseignements » (Robillard 2007b : 125) de manière critique. C'est ce que Payet reprend sous la forme d'une critique inscrite dans une mise au jour de la complexité des processus. Elle permet de :

« Se garder tant de dédouaner les institutions de leur responsabilité que de se réfugier dans l'utopie d'un monde enchanté. Si l'ethnographie a un intérêt, c'est bien de montrer l'action dans son caractère incertain, inachevé, réversible, de saisir des acteurs pluriels, ambivalents, pris dans des dilemmes. C'est aussi d'articuler différentes échelles et plans de l'action, en passant du local au global et du global au local [...] en conjuguant la scène observée avec d'autres scènes absentes au moment de l'observation, mais présentes dans une dynamique processuelle » (2005 : 173).

Puisque l'on travaille à partir des langues et de leurs représentations, cette complexité des processus évoquée par Payet est proche de celle travaillée par Robillard autour du « chaos » (2001, 2007b). Pour étudier de tels phénomènes, l'approche à construire (en raison des va-et-vient fréquents entre l'approche et les observables, en raison de questionnements, de recadrages, de l'évolution de la réflexion et des interactions sociales étudiées, etc.) doivent être adaptables et sont à adapter aux processus contextualisés que l'on étudie.

Il en va de même en didactique du français, où l'historicisation revêt une importance dans le questionnement de l'étendue et des limites de validité des orientations didactiques à adopter selon les contextualisations. Castellotti et Moore (2008b) reconnaissent l'intérêt de la promotion du plurilinguisme en Europe tel qu'il est travaillé dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR), mais questionnent une éventuelle portée universalisante de la notion et des politiques linguistiques éducatives qui y sont associées. Je rejoins ici cette position selon laquelle : « il existe *DES* plurilinguismeS [...] dont les *constructions* contextuelles invitent à imaginer des options politiques et didactiques – partiellement au moins – diversifiées » (Castellotti, Moore *Ibidem* 196). Le contexte sud-africain s'est en effet construit différemment en termes de « principes et valeurs » socio-historiques (*Ibid.* 197), ce qui implique un certain questionnement et recadrage catégoriel dans l'analyse ainsi, peut-être, que d'autres options didactiques à envisager que celles connues.

Étudier la situation sud-africaine, dans sa contextualisation, permet alors de prendre en compte explicitement son altérité, par exemple dans ses rapports aux langues et au plurilinguisme, face à une interprétation dans un travail de thèse européen et français (*cf.* chapitre 3.3). En retour, cela pourrait contribuer à « réinventer une didactique de la diversité et de l'hétérogénéité, du mouvant et du composite, du paradoxe et de la différence » (*Id.* 198). La didactique s'inscrit en effet dans une perspective de mondialisation où elle ne se veut ni universalisante ni relevant d'un particularisme essentialiste. En revanche, ce champ de recherche s'inscrit dans le XXI^e siècle en tâchant de prendre mieux en compte le

lien entre l’école et le social, en tant qu’« espace d’action et de responsabilité politique et éthique pour nos sociétés contemporaines construites dans la diversité et la complexité » (*Id.* 200). C’est bien ce dont il s’agit en Afrique du Sud, à travers la question du devenir des langues, entre des politiques linguistiques élaborées principalement en fonction des torts historiques à « redresser » et des pratiques didactiques incluant des rapports aux langues et à l’autre qui en sont encore empreints.

Pour tenir compte de ces différentes contextualisations qui se rencontrent dans l’analyse (développées dans la suite de ce chapitre), on peut se pencher sur la manière dont j’ai tenté de traduire, négocier puis tisser l’interprétation proposée dans cette recherche. J’ai dans un premier temps utilisé le terme de « négociation ». « Négociation » pour ne pas faire cadrer les observables à des méthodologies pré-établies ou à mes représentations de départ, ni, à l’inverse, occulter la manière dont j’agis sur la recherche, mais en les travaillant en une construction commune : cette construction renégocie, complexifie mon regard pour proposer une analyse du contexte sud-africain qui tient compte de la situation de cette recherche de thèse française.

Ce que j’ai mis un certain temps à formuler sous le terme de négociation, je l’ai par la suite trouvé chez Laplantine sous la forme d’une « médiation sans fin qui cherche à rendre compte linguistiquement, culturellement et historiquement du fait que cet écart ne pourra jamais être totalement comblé » (1996 : 39). Sauf que je ne cherche pas à combler cet écart entre mes représentations et celles des témoins, entre les différents rapports à l’autre à partir desquels je travaille. C’est justement à partir de ces écarts que l’interprétation devient intéressante et pose des questions. C’est la rencontre altéritaire qui est riche, sans vouloir réduire l’autre à un *idem*. C’est justement parce que l’autre contient une part d’ipséité que je suis moi⁵⁷ (Ricœur 1990). C’est l’explicitation de ces écarts qui rend la construction possible, qui fait que l’interprétation est une analyse scientifique : pour rendre compte de la complexité des processus, je me rapproche dans cette recherche de la position de Laplantine, selon laquelle « la description ethnographique inscrit le regard dans un contexte et une histoire » (1996 : 47), avec une démarche incluant une certaine conscience des contextes mis en jeu de manière réflexive et non universaliste. Cela permet d’inclure les champs de la sociolinguistique et la didactique des langues, qu’il me semblerait difficile de dissocier ou d’étudier séparément, dans un projet de recherche historicisé, situé et contextualisé explicitement⁵⁸ donc (j’aimerais l’espérer) lisible, transférable et réinterprétable par l’autre,

⁵⁷ Cela reprend de manière étonnamment proche la philosophie sud-africaine d’*Ubuntu*, développée au chapitre 4.3.2.

⁵⁸ Si j’ai une certaine conscience de ma situation en tant qu’apprentie-chercheuse française (notamment), le fait de situer et de contextualiser mon propos ne sous-entend pas que je prétends échapper totalement à la construction dont je suis issue. Être consciente et réflexive autant que faire se peut sur la manière dont le français s’est construit historiquement et donc sur la manière dont ma scolarisation a contribué à certains de mes construits inclut toutefois la conscience de ne pas être sûre d’y échapper totalement (d’ailleurs peut-on ?). Je ne prétends donc pas atteindre « de manière stable » la posture qui pour le moment me semble viable car elle se construit constamment et procède plus du projet que d’un « label » estampillé une fois

quelque soit sa « discipline d'attache ». Cela répond donc à la question de la scientificité d'une telle production qui est donc lisible par l'autre en ce sens. Cette idée de négociation est également présente chez Robillard sous la forme d'une « traduction » :

« Traduire « l'autre parlant » à un autre. Traduire et pas « comprendre » pour insister sur la responsabilité du chercheur, pour souligner que l'on ne peut pas totalement « comprendre » l'autre sans attenter à son altérité, et que le mieux que l'on puisse faire est d'en proposer une traduction, téléologique elle aussi, influencée par le destinataire, les objectifs » (2007a : 124).

Cette traduction porte l'intérêt d'une « expérientiation à plus d'une culture » soit d'une analyse tenant compte de différents discours historicisés (Robillard 2007b : 124) pour produire du sens. Cette précision délivre donc le terme de « traduction » d'une connotation liée à la traduction littérale pour une traduction qui n'assimile pas radicalement l'autre par identification ou « identisation » (Tap 1986[1980]) mais dans un processus plus complexe, une négociation reconnaissant de l'autre en soi et de soi en l'autre (*l'ipse* de Ricœur) sur des plans pertinents pour la problématique en fonction des observables construits sur le terrain. C'est cette négociation, cette traduction, qui permet l'interprétation.

C'est une forme de tissage, en tant que « texture, [...] ce qui est entretissé » (Porquier, Py 2004 :13), de « toiles de savoirs, de connaissances et de conséquences matérielles et symboliques » (Heller 2002 : 12) que le chercheur construit par « dé-tissage et re-tissage » (Huver, Lambert 2008) pour (re)construire des catégories d'analyse pertinentes en fonction des questionnements de la recherche, dans une contextualisation⁵⁹ donnée. Ce terme de « tissage » est peut-être même encore plus intéressant que celui de négociation ou de traduction dans le sens où il implique l'idée d'une recontextualisation supplémentaire (entre les fibres-observables construits sur le terrain et celles que l'on retient dans l'analyse) qui permet toutefois de conserver une visibilité de la contextualisation préalable. C'est-à-dire que, dans l'analyse, on a les fibres-observables et le produit de leur tissage-interprétation quand dans la traduction, la version finale est bien souvent seule⁶⁰, sans trace du cheminement qui a mené au produit final. De la même manière dans la négociation, le terrain d'entente est retenu au détriment du processus qui y a mené. Le tissage serait alors l'exploration des proximités, frictions et entrecroisements tissés entre les différents contextes (rapports à l'autre, interactions sociales, catégorisations, conceptions didactiques).

pour toutes. Cette posture évoluera d'ailleurs sans doute avant que je ne puisse éventuellement estimer la pratiquer de manière « cohérente » qui me semble ici peut-être proche d'« homogène ».

⁵⁹ Bien qu'alliant l'histoire à la contextualisation (2005 : 131), Robillard revient ensuite sur une mention séparée des deux notions (2007b : 90), sans doute par opposition explicitée à des recherches « qui tiennent compte constamment du « contexte », et jamais de *l'histoire* », dans le sens où elles ne prendraient pas en compte « la dimension « construction » des hommes dans le temps, avec ce que cela comporte d'imprédictible » (*Ibidem*). A l'inverse de Robillard, je ne dissocie pas ici contexte et histoire : la contextualisation, le contexte, est entendu comme comprenant l'historicisation, l'histoire, des acteurs de la recherche et de leur rencontre, comme c'est souvent le cas en didactique des langues d'ailleurs, dans la situation des acteurs d'une recherche comme de la recherche elle-même (Porquier, Py 2004 ; Castellotti, Moore 2008b).

⁶⁰ Et le résultat de certains compromis de traduction non explicités, sauf si l'on y ajoute des notes de bas de pages, explicitant la difficulté de certains compromis par une recontextualisation de la version originale de la part du traducteur.

L’avantage d’une telle image réside également dans le fait que la manière de tisser (le point choisi, la démarche pour y arriver et le style du tisserand) est visible⁶¹.

Si certaines méthodes sont importantes pour effectuer une recherche, si elles pourraient sembler fallacieuses sans posture explicite et réflexive, elles ne garantissent pas pour autant à elles seules un travail intéressant des observables produits. La lisibilité de la recherche dépend de cette posture et de son explicitation dans l’écriture. La problématique de l’écriture s’est longtemps posée autour du fait de « figer un moment » alors que je travaille sur des dynamiques en constante évolution. En travaillant sur la transition éducative sud-africaine pour une période de recherche de 2004 à 2008, je me situe à partir d’une dynamique d’évolution très rapide, avec des observations qui semblent au départ « vite périmées » puis mises en perspective, et des travaux dans certaines écoles qui ne seraient déjà plus réalisables car l’offre et la demande évoluent vite. Certaines écoles n’offrent d’ailleurs plus le français depuis, tout comme d’autres ont sans doute ouvert un cours, les élèves ont d’ailleurs également déjà changé, certains enseignants aussi.

Comme on l’a vu, la « transformation scripturale de cette expérience » comme la nomme Laplantine (1996 : 27), au-delà de nommer, au-delà de lutter « contre l’oubli », est un « entre-deux » supplémentaire, une « écriture différée » (*Ibidem* 39). Elle se construit sur une jonction entre le passé et le futur, qui passe par de nombreuses étapes et autant de « recadrages » (Coste 2006) pour choisir de quoi traiter précisément afin de rester dans un volume d’écriture et une problématique précis, sans toutefois omettre d’éléments décisifs, et tout en (re)construisant le contexte dans lequel les observables et la recherche prennent sens. Je me situe ici à la fois dans une interprétation interlinguistique⁶² (je navigue entre l’anglais et le français au moins), interculturelle (en terme d’expérimentation, des cultures rencontrées à la culture éducative universitaire française, en passant par la mienne, toutes multiples et plurielles), interhistorique (d’une période de plusieurs années d’intenses mouvements à celui de l’écriture, qui me demande de les « figer » quelque peu mais d’en mettre les dynamiques en avant) et historicisée (contextualisation de la recherche et des observables). La multimodalité de cette interprétation a posé de nombreuses questions, notamment dans le processus de va-et-vient entre les observables et l’analyse, ainsi que les différents rapports à l’autre.

En outre, en plus de la question de la temporalité, cette recherche met en avant des écarts entre préconisations, pratiques et représentations des langues. Cette analyse est déjà dépassée en de nombreux points par les pratiques sud-africaines, je travaille des visions de réalités fuyantes sur des processus

⁶¹ Pour une apprentie-chercheuse qui a appris à tricoter avec ses grands-mères, cette idée de tissage (ou tricotage) induit même la possibilité pour l’autre de détisser les fibres, pour en retisser le point, le style et la démarche, c’est-à-dire de proposer d’autres tissages-interprétations des fibres-observables à partir d’autres contextualisations.

⁶² Laplantine parle lui de « traduction », interculturelle et transhistorique (1996 : 39).

identitaires et sociolinguistiques en mouvement, tout comme le sont les structures scolaires et les pratiques d'enseignement/ apprentissage, construites à un moment donné du « terrain », dont l'analyse évolue(ra) encore au fil de ma propre construction.

2.3 Notions opératoires

La notion de contexte m'apparaît à la fois pertinente pour situer ce travail mais également pour situer les conditions didactiques dans lesquelles l'enseignement et l'apprentissage des langues se déroule en Afrique du Sud, ce qui inclut les représentations sociales et le rapport à l'altérité, de manière transversale à la salle de classe et à la situation sociolinguistique plus large, tout comme à ce travail en tant qu'objet et en tant qu'interprétation des dynamiques sud-africaines.

2.3.1 Une approche située et contextualisée

« Il n'est pas rare que le contexte qualifié ou non soit présenté comme un ensemble plus ou moins statique de conditions, voire de conditionnements, qui vont influencer sur l'événement qui s'y inscrit. Postulat qu'il y a lieu de remettre en cause ou de fortement nuancer, ainsi que nombre de débats en cours le soulignent à l'envi » (Coste 2005 : 7).

Ce que Coste commente concernant la didactique du français s'impose aussi pour la définition que je souhaite expliciter du « contexte » sud-africain de mes recherches, qui n'est pas entendu ici comme un ensemble de conditions figées. Cette recherche en effet prend son sens dans les conditions dans lesquelles elle a été élaborée, soit à un moment précis de l'histoire de l'Afrique du Sud, en ayant démarré dix ans exactement après l'élection de Nelson Mandela à la tête du premier régime démocratique.

Dans le chapitre 1, il a semblé important de situer précisément cette recherche dans le contexte sud-africain, qu'il faut désormais définir. Selon Porquier et Py (2004), situer le contexte de ce que l'on cherche à identifier et caractériser implique un certain repérage dans un système (ou des systèmes) de relations en termes de lieux, d'espaces, d'appartenances, de cadre historique et d'événements. Situer et contextualiser c'est identifier et construire les éléments d'un cadre dans lequel certaines notions prennent le sens qu'on leur donne. Bien que la notion de contexte soit commune à différentes approches, on examinera tout d'abord les définitions qu'en proposent les sciences du langage, avant de la définir plus précisément pour le domaine de l'appropriation des langues. Définir le contexte de cette recherche va permettre de mieux situer les représentations sociales analysées ainsi à travers leurs conditions de production et leur interprétation.

En sciences du langage, on peut distinguer deux types d'acceptions pour la notion de contexte qui sont linguistique (ou « co-texte ») et situationnelle (situation). Bien que je relève certains traits sociolinguistiques co-textuels de prononciation (notamment dans les émissions de radios, *cf.* annexe 25 p.

145 et chapitre 4), je m'intéresse ici particulièrement à la situation contextuelle de la production des observables avec lesquels ils sont en lien. Le contexte prend donc ici en compte les productions linguistiques et les situations extralinguistiques dans lesquelles elles sont produites, au sein de l'école et dans la sphère sociale plus large, dans une analyse qui prend en compte des éléments comme les participants à l'interaction, le moment et le lieu mais également certains éléments que Porquier et Py qualifient de « plus étendus et plus diffus » (2004 : 47), d'ordre social ou idéologique par exemple⁶³.

L'objectif d'intégrer ces deux pôles de définition du contexte dans l'analyse permet d'une part de situer les propos dans une situation sociale historicisée et, d'autre part, d'explicitier certaines relations entre ces deux pôles. Ainsi, en Afrique du Sud, qualifier une personne d'« Afrikaans » ou d'« Afrikaner » n'aura pas les mêmes implications sociales quand à la manière de se positionner soi et la personne désignée. Il y a fort à parier également que le rapport aux langues du pays et le choix d'apprendre certaines langues à l'école se trouvent affectés par ce positionnement. La situation de communication sera à prendre en compte, notamment dans le cadre d'un entretien que j'aurais réalisé avec un témoin, puisque mon implication n'est pas sans effet sur cette situation, mais elle nécessite également la prise en compte du contexte plus large, qui inclut l'histoire du pays.

Cette relation entre discours et contexte, ou l'extension de la notion de contexte linguistique à celle de « contexte de situation » (Porquier, Py 2004 : 48), puis de contexte social, est développée à partir des années 1960 par la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication. L'apport de Hymes (1991 [1974]) a notamment influencé les approches communicatives, basées sur le sens et le contexte (Castellotti, Moore : 2008b), suite à l'apparition de la notion de contexte dans la méthodologie SGAV de la fin des années 1950. A travers le modèle SPEAKING, Hymes propose huit clés⁶⁴ pour caractériser une situation de communication. Cependant, on ne souhaite pas ici se cantonner à la situation de communication comme contexte à analyser, en tant que « contexte-cadre » (Porquier, Py 2004 : 49). En effet, il me semble important de souligner l'importance de prendre en compte le contexte aussi dans le sens où « le terme de contexte peut dénoter une dimension socio-historique plus large que celui de situation » (*Id.* 50).

Je travaille donc à partir d'un contexte partiellement construit, propre aux dynamiques sociolinguistiques du pays, pour le déconstruire et le reconstruire, le détisser et le retisser, afin d'en proposer un « recadrage » (Coste 2006). Ce recadrage résulte de l'analyse de la rencontre des politiques linguistiques avec les pratiques et les représentations observables, pour offrir une contextualisation qui est le produit de la prise en compte d'une histoire et d'un « construit ensemble » dans une analyse qui considère le projet

⁶³ Cela fait d'ailleurs écho au « scènes absentes » de Payet (*Op. Cit.*) qui participent toutefois à l'articulation des « différentes échelles et plans de l'action » avec la scène observée.

⁶⁴ « Setting », « participants », « ends », « acts », « key », « instrumentalities », « norms », « genre ». (Hymes 1991[1974]).

démocratique sud-africain. La définition d'un certain contexte, et les critères pour le définir, ne sont donc ni stables ni figés (Porquier, Py 2004 ; Coste 2006) car on ne peut pas poser les critères pertinents du contexte *a priori* de l'analyse, mais plutôt par « recadrages » tout au long de la recherche. La notion de contexte est donc plutôt entendue comme « dynamique et instable » comme Castellotti et Moore le rappellent d'ailleurs en lui préférant le terme de contextualisation (2008b : note 20). Porquier et Py considèrent que le contexte « n'est pas une détermination extérieure des phénomènes langagiers, mais bien plutôt le produit (toujours instable et provisoire) de l'action collective des partenaires engagés dans les activités langagières » (2004 : 13). Je travaille donc ici à partir d'un produit qui se renégocie tout au long de la recherche, selon le « tissage » développé *supra*.

La notion de contexte en didactique des langues implique la prise en compte des situations de communication pour l'élucidation et la construction de sens en langue étrangère, créant alors un lien entre l'apprentissage et sa situation ainsi qu'une situation de communication potentiellement plausible dans un contexte élargi, par l'appropriation d'une compétence de communication. L'apprentissage est donc contextualisé aux « besoins » et objectifs de la situation d'appropriation, tout en s'ouvrant à des situations de communications plus larges, projetées comme dépassant l'environnement institutionnel et visant à l'interaction en langue « cible ». Dans le cas où l'on cherche à développer une compétence de communication, une situation de communication en classe de langue est donc étroitement liée à une situation de communication dans un contexte plus large, tout comme, à l'inverse, la classe de langue se fait le lieu d'explicitation de situations de communications extra-scolaires introduites au sein de la classe par les élèves ou l'enseignant (Peigné 2008a).

On dépasse ainsi la distinction « contexte naturel »/ « contexte guidé » (Castellotti, Moore, 2008b : 187) en marquant un lien existant entre le contexte de la salle de classe et le contexte social, qui se construisent et s'éclairent l'un l'autre. Comme le développent Castellotti et Moore concernant les espaces privilégiés d'apprentissage dans une perspective plurilingue, le cadre didactique ne peut être considéré indépendamment des contextes dans lequel il s'insère et qu'il contribue à constituer :

« Le cadre didactique apparaît alors comme une composante d'un contexte d'appropriation, lui-même beaucoup moins délimité dans le temps et dans l'espace et défini par des paramètres décrivant des continuums (entre dimensions micro- et macro-, objectives et subjectives, statuts des langues et des situations d'appropriation notamment). Ce contexte d'appropriation s'organise selon trois niveaux : celui de la langue, celui de la situation et celui de l'acquisition » (2004 : 9).

C'est sur ces contextes sociaux de l'appropriation, dont l'élève fait partie, qu'il va être intéressant de se pencher, puisque c'est notamment là que de nombreuses questions se posent au sujet des langues en Afrique du Sud.

Dans la situation sud-africaine, on s'intéresse à deux éléments majeurs et surtout à leur rencontre. On s'intéresse d'une part à une dynamique de type *top down* à travers la manière dont les politiques linguistiques sont élaborées vers leur mise en place. D'autre part, on utilise une approche de type *bottom up*⁶⁵ où, à travers les représentations sociales construites en interaction, un contexte différent de relations aux langues se crée, ne correspondant pas au premier. La rencontre, et l'inadéquation, entre ces deux dynamiques prennent forme à travers la liberté donnée aux établissements de mettre en œuvre les aménagements linguistiques appropriés « selon les disponibilités pratiques » de la Constitution. On développera en détail par la suite le fait que ces deux dynamiques, des politiques linguistiques jusqu'à l'école et vice-versa, ne correspondent pas et créent une nouvelle contextualisation pour les écoles « ex-model C » qui est celle de se tourner vers « d'autres langues », dont le français.

En Afrique du Sud, le contact entre les langues est relativement tabou puisqu'il renvoie directement au contact entre des personnes qui appartiennent à des groupes officiellement distincts (jusqu'à très récemment) et donc différents. Faire le choix d'une langue à apprendre n'est pas un geste anodin, c'est même un geste assez chargé qui porte l'implication d'une forme d'identification, ou de rapprochement, au groupe locuteur de la langue « cible ». Si le français est une « langue étrangère » en Afrique du Sud dans le sens de Dabène (1994 : 29), la contextualisation de son appropriation, dont on verra différents aspects tout au long de ce travail, semble en premier lieu conditionnée par la relation complexe de « distance » perçue à cette langue (*cf.* partie 3).

Le contexte d'appropriation hétéroglotte est souvent mis en avant comme un frein à l'appropriation du français en Afrique du Sud par certains enseignants et étudiants ; il est intéressant d'observer comment cela se manifeste et avec quels effets. Le macrocontexte est entendu de manière générale comme « l'ensemble du contexte social ou institutionnel dans lequel s'inscrit le micro-contexte » (Porquier, Py 2004 : 59). Pour une approche *top down* de la situation sud-africaine, on prendra en compte (chapitre 3) les politiques linguistiques et éducatives qui participent à la transition démocratique du pays, la place et le statut des langues dans l'institution scolaire, sur une échelle historicisée pour les aborder dans la situation du KwaZulu-Natal et de la spécificité des écoles et des publics « ex-model C »⁶⁶. C'est donc à partir d'une prise en compte large, puis ciblée à la province concernée, que l'on considère le macrocontexte de cette étude, pour ensuite se focaliser, par une approche *bottom up*, sur les pratiques et les représentations

⁶⁵ Alexander est en faveur, depuis le début des années 1990, d'une approche de la planification linguistique « de bas en haut » ou « bottom up », notamment suite aux travaux de Chumbow (Heugh 1999 : 77), qui dénonce la politique linguistique gouvernementale sud-africaine comme « trop du haut vers le bas » et ayant plus de chance de réussir si elle se basait sur les retours des « structures de la société civile ». Je suis d'accord avec cette position et c'est notamment pour cette raison que le présent travail exploite à la fois l'approche des politiques linguistiques vers les pratiques et représentations, avec les inadéquations que cela met en lumière, et, en retour, un travail à partir des pratiques et représentations qui mettent en avant d'autres besoins.

⁶⁶ *Cf.* annexe 6 p. 25 pour une contextualisation des conditions du KZN à l'échelle du pays.

des langues officielles et du FLE dans le contexte de classe, de la part d'élèves et d'enseignants, puis d'étudiants. En considérant « l'apprenant comme une des entités du contexte » (Porquier, Py 2004 : 60), le cadrage choisi prend donc en compte des traits collectifs et individuels d'ordre sociolinguistique des témoins rencontrés inscrits dans un parcours d'appropriation du français, pour en analyser les pratiques et les représentations des langues. Ce cadrage permet la rencontre de deux mouvements inverses de contextualisation afin d'obtenir un certain éclairage sur la manière dont les politiques linguistiques et les représentations des langues en école « ex-model C » se rencontrent ou non sur un terrain commun de pratiques.

Il semble en effet, pour certains élèves et enseignants, que le macrocontexte hétéroglotte (Porquier, Py 2004 : 60, Rosen 2005 : 130-131) de l'apprentissage du FLE dans le pays pénalise une certaine projection, voire un certain investissement, individuel dans des situations de communication en français (*cf.* chapitre 5). Plusieurs dynamiques semblent concourir à cela, en premier lieu le degré de xénité perçu de cette langue.

Dans l'enseignement supérieur en revanche, le français va à la rencontre de publics plus larges et diversifiés, en termes de parcours pluriels et de types de formations. Les étudiants peuvent en démarrer l'apprentissage de manière plus libre : si les études supérieures ne sont pas accessibles à tous, elles voient tout de même une diversification significative de leurs publics depuis la démocratisation du pays, en termes de population sud-africaine mais également africaine et internationale. Au niveau des pratiques, les programmes, les supports et les thématiques d'enseignement sont en pleine restructuration ; des recherches d'étudiants du supérieur sont en cours à ce sujet, notamment à travers ceux en didactique du FLE encadrés par F. Balladon à l'université du KwaZulu-Natal et par V. Everson pour l'Université du Cap (*cf.* chapitre 5 et 6).

Au niveau de l'éducation secondaire, les écoles « ex-model C », cadre didactique quasi exclusif de l'enseignement du FLE, semblent tout de même encore assez peu diversifiées en termes de publics. On assiste donc au croisement d'un public d'élèves dans le secondaire dont les objectifs d'appropriation du français sont autres, et d'une promotion du français, visant une francophonie plus large et notamment africaine, qui touche plutôt le public du supérieur (*cf.* annexe 14, p. 58).

On prend donc en compte, dans cette situation particulière, le contexte social large de la situation didactique dans laquelle le français s'inscrit en Afrique du Sud. Cela correspond à ce que Porquier et Py qualifient, à partir de Stern, de « contexte social d'enseignement et apprentissage de langue » (2004 : 53), qui met notamment en avant les critères éducatifs, historiques, politiques, économique, linguistique et socioculturel à différents niveaux hiérarchiques comme à travers le cadre (inter)national, la région,

l'environnement familial, social et scolaire, etc. pour le qualifier. La particularité du groupe d'élèves que j'ai rencontré réside dans le fait que, à l'inverse de ce que proposent Porquier et Py (2004 : 53), une certaine configuration socioculturelle est imposée par le type d'institution que représente une école « ex-model C », qui est le plus souvent privée.

Même si les élèves représentent une diversité de configuration en termes psychosociaux individuels, l'histoire du pays fait que ces écoles regroupent majoritairement des élèves dont l'anglais est la langue de scolarisation, qui sont de position sociale aisée, de confession chrétienne⁶⁷ avec un parcours international amorcé ou projeté. Cela n'ôte cependant rien à l'importance de la prise en compte individuelle des élèves, de leur parcours de vie et de leurs représentations, que l'on va ensuite considérer à partir des enquêtes et des entretiens réalisés.

La notion de contexte demande à être « reformatée » selon ce à quoi elle sert et selon ce dont on cherche à rendre compte (Porquier, Py 2004 : 108 ; Coste 2006). Cela permet de proposer des éclairages sur une situation ou un environnement donnés, qui viennent mettre en lumière certains traits encore non perçus ou étudiés. Ici, le contexte renseigne et pose des questions, traitées dans ce travail, qui jouent sur des formats ou décalages de contextes (*Ibid.* 109), par exemple concernant :

- la diversité des types de francophonie projetée ;
- la proximité/ distance perçue aux langues et la question de la « difficulté de l'identification au français » projetée par les enseignants, donc en lien à l'altérité ;
- la formation des enseignants, à travers les habitudes et pratiques d'enseignement du français, l'approche de l'enseignant et son rapport aux langues ;
- la finalité des apprentissages de langues dans le secondaire, qui sont peut-être avant tout considérés comme des « matières au bac » plutôt que participant à la construction d'une compétence (de communication ou autre).

Ce travail se veut donc une analyse contextualisée dans le sens où la situation de l'Afrique du Sud est étudiée pour la période 2004-2008, mais en intégrant à cette étude une partie importante sur l'histoire du pays, qui mène aux dynamiques actuelles concernant les langues. Cette étude inscrit également la contextualisation sud-africaine dans le projet démocratique du pays. Cette analyse est par ailleurs contextualisée dans le sens où on situe ce travail dans une configuration particulière : une étude française pour une thèse de doctorat au sujet des langues et du français en Afrique du Sud. Cela participe donc d'une approche consciemment située, notamment à travers la prise en compte des représentations sur les

⁶⁷ Les écoles traditionnelles britanniques sont religieuses et plus particulièrement protestantes, même s'il est possible de participer à des offices catholiques (*cf.* entretien d'Elisabeth, annexe 38 p. 344).

langues et de leur construction dans un dialogue où les identités attribuées aux protagonistes (par soi, par l'autre) fluctuent selon les regards et la situation de communication.

Tout comme la notion d'altérité sera développée (au chapitre 2.3.3), celle de représentation sociale est donc au cœur de cette recherche, comme produit de recherche observable, mais également comme condition de la production des observables, résultant de l'interaction entre l'apprentie-chercheuse et différents témoins. Ces deux pôles reprennent la manière dont Jodelet (1997a [1989] : 54) considère la représentation sociale comme modalité de pensée sociale sous son aspect « constituant » (processus de construction) et son aspect « constitué » (produit). On prend donc ici en compte les représentations sociales comme élément de la construction d'une approche tout comme en tant qu'observable à analyser.

2.3.2 Les représentations sociales

« « Sociolinguistique » et « prise en compte de l'altérité » ne peuvent qu'entraîner une saillance des représentations » (Robillard 2007b : 115) tout comme, pour Castellotti (2001b), les représentations en didactique des langues sont constitutives de certaines positions par rapport aux langues et à leur appropriation dans un certain contexte. Puisque les « langues n'existent pas sans les gens qui les parlent » (Calvet 2002 [1993] : 3), étudier les langues et les rapports à ces langues passe nécessairement par le fait de s'intéresser aux personnes qui les parlent et « à leur vie » (Blanchet 2000 : 94). L'intérêt est donc d'analyser « ce que les gens font des phénomènes linguistiques » (Blanchet 2007 : 270) soit leurs perceptions des langues, la manière dont elles les impliquent et dont ils les utilisent comme lecture des dynamiques sociales. L'étude des représentations sociales est donc pertinente pour ma recherche, il s'agira donc de définir cette notion avant de développer la manière dont on peut travailler avec.

Les représentations nous permettent de construire une certaine interprétation du monde qui nous entoure et que nous partageons. Elles sont donc sociales et elles « nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre » (Jodelet 1997a [1989] : 47). La notion de représentation sociale peut dans une première acceptation globale être entendue comme une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (*Idem* 53). Cette forme de savoir social est à la fois « produit et processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (*Id.* 54) par lequel un témoin va interpréter le monde et construire des représentations qui sont évolutives.

La notion de représentation s'ancre donc dans une perspective sociocognitive, elle prend en compte les dynamiques identitaires, altéritaires, sociales, individuelles, collectives, interindividuelles et intergroupes,

idéologiques, etc. Elle implique les appartenances et la participation de celui qui les énonce ainsi que celui (ou ce) qui est ainsi désigné, individuellement ou collectivement. La représentation sociale remplit des fonctions « dans le maintien de l’identité sociale et de l’équilibre sociocognitif qui s’y trouve lié » (Jodelet 1997a [1989] : 68).

Dans la situation de transition sud-africaine, l’interprétation des représentations sociales va permettre d’aborder la définition des identités personnelles et sociales, qui influencent le choix des langues à l’école et la manière d’en parler, en relation aux locuteurs de ces langues et aux dynamiques sociales sud-africaines. La représentation de soi et de l’autre dans la relation didactique se situe « au cœur de l’acte d’enseignement/ apprentissage » (Porcher, 1997 : 20). À partir d’observables langagiers, de discours, de documents et de pratiques observées et/ ou discutées avec les témoins, la notion de représentation sociale va me permettre d’analyser la manière dont les langues s’insèrent au niveau scolaire dans la transformation du pays. On pourra ainsi mieux évaluer leur impact à travers la manière dont elles conditionnent en partie les interactions entre langues, locuteurs et structures scolaires.

Je parle ici de représentations plutôt que d’attitudes car la représentation « doit plus à l’étude contrastive des cultures et des identités et relèverait plutôt de concepts et de méthodes ethnologiques » (Gueunier 1997 : 248) alors que l’attitude semble plutôt liée à la psychologie sociale. Pour Gueunier, on peut travailler les représentations par « analyse des contenus et formes de discours épilinguistiques où le locuteur exprime plus ou moins directement des sentiments et des opinions sur le langage, la langue et les contacts de langue (*Idem* 249). Les représentations individuelles et collectives ne sont pas opposées ici dans le sens Durkheimien, je les considère comme fluctuantes plutôt que permanentes voire homogènes (Moscovici, 1997 [1989]). Les représentations sont donc entendues comme variables et mouvantes, entre individus et groupes, ainsi qu’au sein d’un même individu ou groupe selon la situation et les intentions de communication. Cette considération place également l’accent sur l’aspect communicatif de la construction des représentations sociales, qui sont à la fois générées et acquises, et qui circulent de l’individuel au collectif et vice-versa (*Ibidem*). On parlera en revanche d’identités sociales individuelles et collectives, construites par soi et/ ou l’autre pour soi et/ ou l’autre, qui sont alors également de l’ordre de la représentation, et dont on développe l’approche *infra*.

Le fait de ne pas penser ce travail comme description mais comme interprétation, non pas avec un « recueil de données » mais comme production d’observables, est lié à la manière dont la notion de représentation est ici investie. Comme évoqué *supra*, le chercheur est acteur de sa recherche, les représentations à partir desquelles je travaille ne sont donc pas entendues comme « reproduction d’une réalité antérieure et extérieure » à la recherche et au langage (Laplantine 1996 : 34). Cela poserait

l'existence d'une réalité par substance et d'un social fonctionnant indépendamment du langage dont le chercheur découvrirait des sens inconnus préexistants, une « illusion ontologique de l'unité, de l'identité, de la stabilité et de la permanence du sens » (Laplantine 1996 : 35). Cette posture évince totalement la notion de culture comme participant au social et se présente comme anhistorique. C'est la construction de l'identité individuelle et sociale qui réalise l'unité de la personne, « en tissant le fil qui donne un sens à sa vie » (la promesse de Ricœur). La représentation qui est formulée en entretien (ou ailleurs) « est un moment crucial dans le processus dialectique de construction de la réalité » (Kaufmann 1996 : 60). Kaufmann lie ainsi subjectif et réel. La situation d'entretien me permet donc d'avoir une position d'observation privilégiée de la construction sociale de la réalité du témoin.

On peut donc appréhender les représentations sociales comme des savoirs interprétables, tout en reconnaissant explicitement que « l'organisation latente de ses éléments fait l'objet d'une reconstruction de la part du chercheur » (Jodelet 1997a [1989] :72). Et si Moscovici met en avant l'importance d'approcher les rapports sociaux « sans les déformer ni les simplifier » (*Op. Cit.* 79), il m'a semblé qu'une approche explicitement contextualisée était le meilleur moyen d'en rendre compte. Effectivement, et comme on l'a vu *supra*, il ne me semble pas que le terme de « décrire » des représentations sociales soit pertinent. Cela reviendrait à poser les représentations sociales comme construits non négociables et « vrais ».

Dans la construction des représentations individuelles, la construction d'une interprétation, dans l'entretien entre un témoin et l'apprentie-chercheuse par exemple, me semble donc faire intervenir les deux systèmes de représentations sociales construits par les interlocuteurs ainsi que leur rencontre, dans une contextualisation caractéristique (le « terrain » de Payet *supra*). L'interprétation se base donc sur ces trois composantes dans la prise en compte réflexive et critique (Heller 2002) ou altéro-réflexive (Robillard 2007b) de la construction des représentations en interaction. Le chercheur « se traduit » ce terrain, avant de « se le traduire à un autre » (Robillard 2007a). C'est le « se le traduire à un autre » qui rend la recherche éthique (respect des témoins) et scientifique (réinterprétable différemment par l'autre car explicitée), comme développé *supra*.

Prendre en compte explicitement ces éléments et étapes d'analyse des représentations, c'est selon moi résoudre le problème qui se pose de « l'absence d'une méthodologie de l'interprétation [qui] rend difficile l'évaluation et donc l'exploitation des matériaux » (Sperber 1997 [1989] : 137) par l'importance d'une posture qui admet l'altérité et la contextualisation en les prenant en compte explicitement dans la manière d'effectuer ses recherches. L'interprétation implique explicitement celui ou celle qui la construit. Ce que Sperber appelle « un travail d'interprétation explicite » quand on répond à des questions telles que « qu'a-t-il ? Que pense-t-elle ? » (*Idem* 136), je le formulerais alors plutôt comme « que pense-t-on qu'il a ? Que pense-t-on qu'elle pense ? » pour expliciter l'implication du chercheur.

La position de Sperber selon laquelle « l'interprétation assure [...] une forme de compréhension d'autrui » (*Id.* 143) serait donc reformulée ici en tant qu' « interprétation comme proposition d'une représentation des observables construit avec les autres, dont on reconnaît et dont on prend en compte explicitement l'altérité », c'est-à-dire un autre ni totalement *idem* ni totalement « étranger » à soi (chercheur) et au lecteur, à la fois dans l'analyse des représentations sociales, comme dans l'approche de recherche. Blanchet formule l'interprétation pour le chercheur en tant que :

« représentation qu'il est lui-même construit des représentations qu'il a suscitées et/ ou qui lui ont été communiquées selon les modalités de sa recherche, en quelque sorte de la représentation au carré mais selon deux types partiellement distincts de connaissance : une (méta-) représentation scientifique de représentations ordinaires » (2007 : 278-9).

La relation à l'altérité semble donc partie prenante de la manière dont on va travailler avec la notion de représentations. La posture adoptée fait que la notion d'altérité est importante à définir dans le cadre d'une recherche située dans un contexte où les dynamiques sociolinguistiques se nomment et se vivent différemment du contexte dans lequel ce travail est produit. De la même manière, c'est un certain rapport à l'altérité que l'on va étudier à travers les représentations sociales sur les langues, la manière dont les politiques linguistiques ont été décidées tout comme dans la manière dont leur planification semble prendre forme autrement dans la vie quotidienne des témoins de cette recherche.

2.3.3 Le rapport à l'altérité

« L'autre n'est pas seulement la contrepartie du même, mais appartient à la constitution intime de son sens » (Ricoeur 1990 : 380).

J'étais marquée, lors de ma première visite en Afrique du Sud, par les écarts existant entre les vies des différentes communautés en Afrique du Sud, mais surtout par un refus de l'autre plus ou moins marqué que je pensais observer de toute part et qui était en conflit direct avec ma conception du rapport à l'autre, construite sur une représentation de différence légitime et nécessaire. Cette rencontre avec une altérité forte n'était pas une première rencontre avec l'altérité mais elle était importante dans son apparente intransigeance et une certaine séparation des rapports sociaux entre différents groupes, avant de se complexifier. Cela allait, comme on l'a vu, influencer sur la faisabilité pratique et théorique de la recherche. Cette notion d'altérité a également constitué une clé d'interprétation des représentations des langues dans le système scolaire. On va donc définir les notions d'identité et d'altérité à partir de Ricoeur, dont la définition permet d'articuler identités collectives et individuelles, avant de développer ces notions dans le cadre du projet de vie et d'aborder les représentations de l'identité/ altérité.

La notion d'identité comporte deux dynamiques⁶⁸ selon Ricœur, puisque la notion de « mêmété » implique le cadre d'une comparaison (1990 : 12-13). L'identité-*idem* (permanence dans le temps) serait donc ce qui relève de la « mêmété » et l'identité-*ipse* (changeant, variable) celle qui relève de l'ipséité, les deux fonctionnant dans une dialectique complémentaire : la dialectique du soi et de l'autre que soi.

La mise en relation de l'identité-*idem* et de l'altérité fait que cette dernière est alors définie par opposition au « même » : l'altérité est dans ce cas ce qui est « autre », « contraire », « distinct », « divers » (*Ibidem*). Mais cette mise en relation de l'identité-*ipse* et de l'altérité implique également que l'altérité est constitutive de l'ipséité : « l'ipséité du soi-même⁶⁹ implique l'altérité à un degré si intime que l'un ne se laisse pas penser sans l'autre » (*Ibid.* 14). Dans un premier temps, identité et altérité sont donc liées.

Le lieu de la confrontation de ces deux composantes du concept d'identité est l'identité personnelle. Celle-ci ne peut « s'articuler que dans la dimension temporelle de l'existence humaine » (*Ibid.* 138) et c'est cette implication temporelle qui met en avant la problématique de la différence entre la « mêmété » et l'ipséité : « c'est avec la question de la permanence dans le temps que la confrontation entre nos deux versions de l'identité fait pour la première fois véritablement problème (*Ibid.* 140). L'identité personnelle tourne donc autour de la quête d'un « invariant relationnel » afin de se constituer une permanence dans le temps (mêmété) tandis que l'autre entre dans la composition du même par identifications acquises, rattachées à la disposition (ipséité) :

« Pour une grande part « l'identité d'une personne, d'une communauté est faite de ces *identifications-à* des valeurs, des normes, des idéaux, des modèles, des héros *dans* laquelle la personne, la communauté se reconnaissent. Le se reconnaître-*dans* contribue à se reconnaître-*à* [...]. On en peut donc penser jusqu'au bout l'*idem* de la personne sans l'*ipse* » (*Ibid.* 146-7).

L'identité pour soi dépend donc de la relation à l'autre (identité pour, par et avec l'autre) puisque cet « autre » intervient dans la construction du « même ». L'*idem* et l'*ipse* sont étroitement liés et leur différence⁷⁰ se marque entre la mêmété du caractère et le maintien de soi-même dans la promesse (*Ibid.* 150). La médiation des deux se trouve dans la temporalité car ce sont deux modes de permanence : la persévération du caractère (*idem*) et le maintien de soi dans la promesse (*ipse*). Ainsi, la manière dont les

⁶⁸ La troisième, l'identité narrative, n'est pas développée ici.

⁶⁹ Le « soi-même » étant pour Ricœur une expression à effet de renforcement du « soi ». « Renforcer c'est encore marquer une identité » (1990 : 13).

⁷⁰ On marque ici la différence entre les deux pour les expliciter, mais l'*ipse* n'est pas toujours distinguable de l'*idem* : le caractère comme « ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne » (Ricœur 1990 : 146), représente la limite où on peut ne pas discerner *ipse* et *idem*, le caractère comme « quoi » du « qui » (*Idem* 147). C'est une disposition acquise donc temporelle, à laquelle s'attache l'habitude (contractée et déjà acquise), qui donne une histoire au caractère. Cette histoire se sédimente, intégrant et abolissant l'innovation qui la précédée : c'est cette sédimentation qui confère au caractère la sorte de permanence dans le temps soit recouvrement de l'*ipse* par l'*idem*. L'*ipse* s'annonce ici comme *idem*, même si cela reste deux problématiques différentes pour Ricœur.

témoins de cette recherche vont définir leurs langues et celles de l’autre vont donner à voir certains positionnements identitaires. Quelles vont être les langues qui semblent participer à la construction d’une identité pour soi ? À quelles représentations vont-elles être associées ? Dans quels objectifs ?

Cette définition de l’identité/ altérité par Ricoeur, qui permet de distinguer l’*idem* et l’*ipse*, me semble correspondre à la manière dont Camilleri (1986 [1980] : 331) définit l’identité en tant que dynamique « dialectique » fonctionnant par « identification » et par « différenciation » (*Ibidem*) ou « identisation » (Tap 1986 [1980] : 12) entre soi et l’autre. Au-delà du fait que « les sociétés ne traitent pas également les deux volets du processus » identitaire (Camilleri *Idem* 332), comme cela est illustré tout au long de ce travail, cette dynamique n’est pas le seul mode de fonctionnement de l’identité. Celle-ci peut également avoir tendance à se « rétracter » (Camilleri *Id.* 331) en refusant, consciemment ou non, d’admettre l’apport de l’autre dans l’identité de soi. C’est ce que Camilleri qualifie d’« identités pauvres, défensives, régressives, tendant vers l’identité mécanique » (*Ibidem*), que l’on peut parfois observer dans le positionnement de certains témoins⁷¹ et qui est en opposition avec le fonctionnement de l’identité dialectique.

Le caractère dialectique de l’identité ainsi définie articule les notions d’identité individuelle et collective, en ce que la part active de l’altérité dans la construction de l’identité individuelle fonctionne par identification et identisation à un autre social : « l’identification se fait surtout par affiliation à des groupes sociaux ou extra-sociaux [...]. Les rôles sont ce que les groupes attendent que les individus fassent et donc, soient », ce qui implique pour Camilleri l’inscription dans une « culture de référence » donnée (*Idem* 332) quand il y a identification et donc émergence d’une identité collective. C’est la manière différenciée dont l’affiliation à ces groupes a lieu à l’initiative de l’individu qui construirait l’identité individuelle. L’individu « dispose (à des degrés divers selon les contextes sociologiques) d’un jeu de sous-identités collectives, et son identité individuelle proviendrait surtout de la manière dont il les ordonne, les investit et les désinvestit » (*Ibidem*). Camilleri fait l’hypothèse que ces manipulations sont bien souvent collectives, les identités collectives évoluant et mettant en avant certains traits variables selon les objectifs du groupe à défendre socialement. Il me semble qu’en Afrique du Sud, dans la contextualisation du projet de « vivre ensemble » constitué par l’objectif démocratique, ces identités individuelles et collectives, et la manière dont l’autre est construit en relation à la propre identité de soi

⁷¹ Comme Antjie qui refuse de partager une identité francophone commune avec les locuteurs noirs d’Afrique du Sud par exemple, ou encore certains auditeurs de V. Mbuli qui, se considérant anglophones de tradition (par rapprochement à la Grande Bretagne), dévalorisent l’anglais d’autres locuteurs sud-africains en se sentant plus légitimes. « La production de l’identité est intimement liée à la production du rapport social » pour Camilleri (1986[1980] : 339) et la substantialisation de l’identité participe pour elle d’une « tentative d’immobilisation de ce rapport en faveur de celui à qui il profite ». (*Ibidem*). La fonction « ontologique » de l’identité prévaut alors en tant « que « poser l’être comme une certaine configuration de sens » (*Idem* 342), de manière défensive et/ ou offensive, et perd sa fonction instrumentale (dans le sens d’adaptation à l’environnement) qui la rend dynamique et dialogique.

que l'on projette, évoluent. On peut tenter d'en analyser l'évolution à partir des discours et représentations sur les langues et sur les autres.

Les représentations des langues et de leurs locuteurs sont en effet souvent, dans les observables construits, liées au projet de vie exprimés par les témoins : se situent-ils en Afrique du Sud ? Ailleurs ? Comment ? Pour quoi faire ? La projection de soi dans le futur implique certaines langues plus que d'autres et touche à la manière dont les témoins s'identifient, en relation à un autre⁷². Cette manière d'affecter l'autre (et que l'autre a de nous affecter) participe au projet de la « vie bonne⁷³ » selon Ricœur, dans une primauté de l'éthique sur la morale et de la visée sur la norme : « bien vivre avec et pour autrui dans des institutions justes ne se conçoit pas sans l'affection du projet de bien vivre par la sollicitude à la fois exercée et reçue » (*Op. Cit.* 381). Cette dimension téléologique (dans son sens moderne) m'intéresse dans la perspective d'étudier, à travers les représentations des langues, la manière dont les témoins s'investissent dans le projet démocratique sud-africain (et avec quelles langues ?). En effet, la faisabilité de ce projet d'« unité dans la diversité » dépend, selon moi, en partie de la manière dont les identités et les catégorisations de l'autre vont être affectées ou non par la transition du pays. Un des objectifs de l'instauration de la démocratie semble être de tendre vers une construction d'un rapport à l'autre qui puisse être « positif » par opposition à la manière dont il s'est historiquement construit, puis figé pendant l'apartheid.

Considérer l'autre autrement « implique que l'Autre ne se réduise pas, comme on le tient trop facilement pour acquis, à l'altérité d'un Autrui » et passe donc par une prise en compte de la polysémie de l'altérité (Ricœur 1990 : 368), qui entend notamment en français :

« Deux termes pour désigner celui qui n'est pas soi : « autrui » (le prochain) qui suppose une communauté et/ ou une proximité sociale, en raison de la participation partagée à une même totalité (qui peut aller du groupe à l'humanité), et « autre » (l'alter) qui suppose une différence et/ ou une distance sociale découlant d'appartenances (territoriales, généalogiques, génériques, etc.) distinctes. Les implications de ces deux termes conduisent à des problématisations différenciées de la relation entre ce qui est soi et ce qui ne l'est pas » (Jodelet 2005 : 29).

Ne voir que l'altérité comme « autrui » reviendrait à ne le percevoir qu'à travers sa différence dans une forme qui reste proche de soi. Ne voir que l'altérité comme « autre » reviendrait à le considérer sans sa

⁷² Ricœur (1990) désigne « l'autre » au singulier tout comme Jodelet (2005) et Klinkenberg (2001, avec une majuscule) ; Castellotti (2009) insiste sur la dérive possible à envisager l'autre comme unique et homogène. Etant d'accord avec cette dernière position, et compte-tenu du fait que j'ai lu cet article tardivement, « les autres que soi » sont parfois désignés au singulier ou au pluriel dans ce travail mais toujours dans la conception du fait que l'altérité prend des formes plurielles et variables selon les individus et les groupes.

⁷³ « La « vie bonne » est, pour chacun, la nébuleuse d'idéaux et de rêves d'accomplissement au regard de laquelle une vie est tenue pour plus ou moins accomplie ou inaccomplie » (Ricœur 1990 : 210).

part d'*ipse* et d'en faire une altérité radicale (rejet de l'autre⁷⁴). L'intérêt d'une meilleure conscientisation des liens entre altérité et ipséité permet d'interdire au soi d'occuper la place du fondement et donc d'envisager l'autre comme légitime dans sa différence⁷⁵. Cette relation de l'altérité jointe à l'ipséité « s'atteste seulement dans des expériences disparates, selon une diversité de foyers d'altérité » (Ricoeur 1990 : 368). On pourrait alors en conclure que l'expérience d'une diversité de foyers d'altérité, à travers la confrontation à la pluralité des langues/ cultures par exemple, invite à la décentration. Or, l'histoire de l'Afrique du Sud est un exemple flagrant du fait que cela ne suffit pas. La (re)construction des identités dans l'Afrique du Sud démocratique pose question, compte tenu de la manière dont le rapport à l'altérité a été envisagé jusqu'ici : on tente de passer d'un rapport historiquement tourné vers le rejet de l'autre à la considération d'un autre légitime dans la différence, voire nécessairement différent. Comment passer de l'un à l'autre ?

Si cette question ambitieuse dépasse largement les hypothèses que l'on peut formuler dans le cadre de ce travail, on peut toutefois bénéficier d'une explicitation historicisée sur la manière dont le rapport à l'autre s'est construit de manière si particulière dans ce pays (chapitre 3). Cela permet de contextualiser certaines pratiques et représentations des langues, notamment celles que les élèves et étudiants pensent utiliser dans leur vie d'adulte (à partir du chapitre 4). L'*ipse*, en tant qu' « être avec, pour » la partie de l'identité individuelle, qui se construit dans l'interaction avec l'autre en fonction « d'avenirs envisagés » (Robillard 2007b : 96), permet ici de poser la question de l'inscription des Sud-Africains dans la projection commune d'un avenir en Afrique du Sud. Cela correspond à la dynamique identitaire développée par Camilleri à propos des rôles identitaires conditionnés par la culture de référence dans laquelle les individus s'inscrivent : tant que les Sud-Africains ne se considèrent pas dans un projet commun, on peut supposer que la construction du rapport à l'autre peut continuer à se faire par distinction de l'autre

⁷⁴ Que j'utilise ici comme une notion englobant le prochain et l'alter, selon la définition de Jodelet qui la reprend par ailleurs pour englober « l'autrui » et « l'alter » (Jodelet 2005 : 34). Les deux sont explicitement dissociés si le propos traite de leur distinction.

⁷⁵ C'est dans un travail incessant d'interprétation de l'action et de soi-même que se poursuit la recherche d'adéquation entre ce qui nous paraît le meilleur pour l'ensemble de notre vie et les choix préférentiels qui gouvernent nos pratiques (Ricoeur 1990 : 210), dans une sorte de cercle herméneutique entre visée de la « vie bonne » et « les décisions les plus marquantes de notre existence ». Cependant, la réflexivité n'est pas à prendre en compte seule car cela pourrait être compris comme un repli sur soi. La sollicitude (comme « estime de l'autre pour moi-même », *Ibidem* 226) intervient également pour créer une dimension de dialogue, dans le sens du « l'un l'autre » d'Aristote, « qui rend l'amitié *mutuelle* » : « A l'Estime de soi entendue comme moment réflexif du souhait de « vie bonne », la sollicitude ajoute essentiellement celle du *manque* qui fait que nous avons besoin d'amis ; par choix en retour de la sollicitude sur l'estime de soi, le soi s'aperçoit lui-même *comme* un autre parmi les autres » (*Ibid.* 225). Ces pratiques, ici à travers l'amitié comme « un lieu où le soi et l'autre partagent à égalité un même souhait de vivre-ensemble » (*Ibid.*), conjuguent réversibilité des rôles et insubstituabilité des personnes. Ces idées sont placées sous celle de la similitude de toutes les formes initialement inégales du lien entre soi-même et l'autre : « La similitude est le fruit de l'échange entre estime de soi et sollicitude pour autrui. Cet échange autorise à dire que je ne puis m'estimer moi-même sans estimer autrui *comme* moi-même ? Comme moi-même signifie : toi aussi tu es capable de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser tes préférences, d'estimer les buts de ton action et, ce faisant, t'estimer toi-même *comme* je m'estime moi-même. » (*Ibid.* : 226).

principalement, voire par « rétractation » identitaire (Camilleri *Op. Cit.*) et ne pas constituer de dynamique dialogique.

Au vu de ces considérations sur l'altérité, on peut alors poser la question de la manière d'exprimer cette rencontre des rapports à l'altérité avec lesquels travailler dans le cadre de cette recherche. Comment faire pour soi, pour la recherche, pour sa lisibilité à l'autre ? Autrement dit, comment prendre en compte ces rapports à l'altérité en tant que chercheur, comment la travailler dans la production et l'analyse des observables et comment faire que cette recherche située soit réinterprétable ? Il est utile dans ce dernier point de développer tout d'abord pourquoi de telles questions se posent. Ayant émergé en interaction, elles situent l'importance de la contextualisation de cette recherche. On verra ensuite comment la prise en compte de l'altérité se formalise épistémologiquement et implique une certaine posture de l'apprenti-chercheur, avant de resituer le cadre de cette recherche dans le format de la thèse de doctorat.

Les représentations de l'altérité incluent ici la situation du chercheur, des observables et du lecteur, dans une sorte de triangulation, dans laquelle le chercheur est impliqué deux fois : par son positionnement de départ (qui évolue), puis son implication dans la production des observables. Pour le cas de l'Afrique du Sud, ma position de départ a été celle de la perception d'une sorte de « forte altérité », puis d'un travail conjoint de production des observables avec les témoins. Il apparaît nécessaire d'explicitier ces différentes situations pour produire une recherche qui soit lisible et réinterprétable. Cette réflexion sur la situation des acteurs de la recherche a émergé en réponse aux écarts entre mes premiers travaux et les lectures qui pouvaient en être faites.

Les représentations qu'on applique de l'extérieur à l'Afrique du Sud peuvent sembler bien différentes des réalités locales. En France, par exemple, nous parvenons des images pleines de promesse d'une société multiculturelle telle que cela est valorisé dans l'imaginaire collectif en France : les nombreuses publicités pour visiter le pays avancent toujours l'image d'une personne zulu ou ndebele souriante, arborant des vêtements et marques physiques traditionnelles⁷⁶ visuelles et colorées. En Afrique du Sud, cette coexistence des différents groupes culturels n'est pas forcément harmonieuse, les accès aménagés à la culture et au contact de l'autre prennent souvent la forme de parcs ou de lieux touristiques représentant des aspects culturels figés, comme *PheZulu*⁷⁷ dans le KwaZulu-Natal. Bien que très artificiels, ces

⁷⁶ Le chapeau zulu de perles de verres de la femme mariée, les peintures « tribales » du visage, les maisons décorées des motifs géométriques ndebele, l'apparat guerrier zulu, etc.

⁷⁷ Sorte de théâtre à ciel ouvert dans la *Valley of the Thousand Hills*, prisée pour sa beauté et connue pour être un des berceaux des pratiques culturelles zulu. Ce lieu à vocation lucrative et touristique permet cependant à un groupe d'acteurs locuteurs de zulu de partager leur langue, certaines danses et de créer une fenêtre sur des pratiques sociales zulu (le mariage, les fonctions du *Sangoma* - le médecin traditionnel, etc.) qui sont généralement inaccessibles à l'autre (et ont été dévalorisées pendant

espaces sont souvent les seuls lieux de découverte de la culture de l’autre, sauf peut-être pour les personnes vivant dans des fermes, où les enfants grandissent au contact de plusieurs cultures⁷⁸. Dans les écoles, la mixité est souvent faible directement en raison de l’argument financier. Elle apparaît peu à peu dans le privé, mais la diversité culturelle y est délaissée au profit de l’unité dans l’atmosphère traditionnellement britannique prise de ces écoles. Elle est quasiment absente du public où la population scolaire d’une école est bien souvent regroupée selon le critère de la langue commune. Les zones spatiales de contacts, linguistiques et culturels, restent donc encore assez rares dans une Afrique du Sud marquée par la séparation géographique, sociale et « raciale » de l’apartheid⁷⁹.

Or, on m’a demandé au début de mes recherches pourquoi je n’allais pas à la rencontre de témoins locuteurs de zulu ou de xhosa par exemple. Cette question est tout à fait légitime puisqu’il est surprenant de ne pas envisager d’aller à la rencontre de tels témoins dans le cadre de ma problématique, ne serait-ce que pour approcher les représentations de différents locuteurs en Afrique du sud. On est par ailleurs désormais dans une situation de démocratie, *a priori* donc, dans une situation où chacun est libre. Mais cette question m’a désarmée au départ tant il m’était difficile d’exprimer la complexité des raisons pour lesquelles cela ne m’était justement pas possible.

Il me semble *a posteriori* que cette question qui m’était posée était élaborée selon une représentation du rapport à l’autre et de l’accès au témoin en lien direct à la manière dont on peut concevoir un travail de recherche dans des sphères sociales où l’autre est accessible, physiquement, linguistiquement et socialement. Le rapport à l’altérité était envisagé, à travers cette remarque d’une manière (sinon similaire du moins) proche de celle dont un chercheur conçoit d’aborder un témoin dans des contextualisations auxquelles on est confronté, voire habitué dans nos environnements immédiats et proches.

J’avais moi-même élaboré mes premières hypothèses de problématiques dans cette perspective. Forte d’une expérience variée de l’altérité à travers mon parcours de vie et mes expériences d’enseignement⁸⁰, je pensais au départ disposer d’une certaine marge de mobilité, aussi bien géographique qu’en termes de démarches ou de contact à l’autre, qui s’est très vite avérée inadaptée au terrain sud-africain. C’est

longtemps). Ces représentations théâtralisées, qui ont lieu en anglais et en zulu, permettent de mieux approcher des pratiques encore très actuelles, même si elles se transforment rapidement depuis une cinquantaine d’années.

⁷⁸ Avec les enfants des gens travaillant dans la ferme et/ ou parce que leur nourrice est d’une autre langue/ culture, ce dont ont bénéficié certains des témoins adultes plurilingues rencontrés (qui sont de famille parlant anglais ou afrikaans, et dont je dirais que le zulu a parfois été leur première langue). Cette situation nous semble cependant se raréfier, d’une part car la population est de plus en plus urbanisée, d’autre part parce que les conflits liés à la propriété foncière et l’exploitation des terres, que ce soit en Afrique du Sud ou dans les pays voisins comme le Zimbabwe, instaurent un climat de méfiance dans les fermes.

⁷⁹ Une fois de plus, en 2009, ces représentations changent, à la fois en raison des changements sociétaux rapides que connaît le pays, aussi bien que mon récent accès prolongé, plus fouillé à des sphères sociales plus diverses et plus riches.

⁸⁰ Notamment aux Etats-Unis et aux îles Fidji, pour les plus extrêmes en matière de didactique des langues, de contextes de scolarisation et de parcours de vie, mais également auprès de lycéens nouveaux arrivants en France.

également pour cette raison qu'il m'a semblé important de proposer une contextualisation de la situation sud-africaine, pas seulement parce que j'ai ressenti cette « forte altérité » au tout départ mais surtout pour éclairer la situation de ce travail, qui conditionne sa définition, sa réalisation et son analyse. Identité, altérité et représentations sont donc des notions étroitement impliquées dans cette recherche. Les statuts des langues sont liés aux représentations qui leur sont attachées (Moore 2006 : 30), elles-mêmes élaborées en fonction de la manière dont on se représente l'autre et soi.

Conclusion

Cette première partie met en avant le fait que cette recherche est inscrite dans plusieurs types de pluralité. Tout d’abord, à travers le fait que la situation de ce travail est inscrite dans le mouvement : à travers la complexification des représentations de l’apprentie-chercheuse ou encore de la construction de sa posture de recherche. Mais surtout, cette recherche est inscrite dans un mouvement lié au processus de démocratisation de l’Afrique du Sud, en termes de réformes de l’État et du système éducatif, de l’opinion publique (médiatique et politique également), des pratiques et représentations des langues et de leurs locuteurs et de l’évolution des conditions socioéconomiques de la population. Cette ouverture au monde comporte plusieurs impacts au sujet de la position du français et des aménagements en cours concernant sa prise en compte (ou non), des rôles dont cette langue est investie, de la position du pays en Afrique et dans le reste du monde ainsi que du développement des partenariats internationaux et notamment francophones.

Ce travail est également inscrit dans la pluralité en ce qui concerne les regards qui interviennent dans sa construction. La prise en compte explicite de la diversité des rapports individuels et collectifs à l’altérité et aux identités, à travers la variété des observables construits, des points de vue variés qui la composent ou encore de l’approche souple développée, tentent de rendre compte de ces mouvements et de cette complexité. L’exploitation de plusieurs langues, de plusieurs temporalités d’écriture, et d’autant de situations de communication et d’échanges qui renégocient à chaque fois le(s) rôle(s) des interlocuteurs de la recherche, sont délicats à articuler mais le sont dans l’objectif de contribuer au maillage pluridimensionnel de la représentation construite du pays.

Différents angles d’éclairage de cette recherche participent par ailleurs à la contextualiser et continueront de l’alimenter tout au long de ce travail, notamment à travers la diversité des ressources bibliographiques (qui seront plutôt exploitées dans la suite de ce travail), que cela concerne la diversité des champs scientifiques sollicités ou bien l’ancrage à la fois français et sud-africain des références prises en compte. A cette pluralité constitutive s’ajoute la prise en compte de la diversité potentielle des lectures et des réinterprétations de ce travail, facilités (je l’espère) par l’explicitation de la démarche de recherche ainsi qu’un effort vers une conscience plus aiguë de l’importance de la réflexivité dans la démarche scientifique. Un autre type de pluralité, mais non des moindres, réside dans la double inscription de ce travail, qui devrait, pour être pertinent à mon sens, être en mesure d’être lisible et d’apporter des éléments

d'intérêt à la fois aux questionnements scientifiques français et sud-africains dans sa tentative d'en articuler les points communs et les dissemblances.

Maintenant que la situation post-apartheid du pays est esquissée, que la manière d'évoluer avec ses mouvements pour y développer une recherche appropriée y est explicitée et que la question du français est posée dans toute son ambiguïté entre la faiblesse de la position officielle de cette langue et l'importance officieuse qu'elle pourrait prendre dans les répertoires scolaires des élèves d'écoles « ex-model C », il est possible d'explorer plus en profondeur la question des langues. La seconde partie de cette thèse est consacrée à la pluralité linguistique et culturelle en Afrique du Sud, à travers les enjeux actuels que portent les langues en fonction de la construction historique de leurs représentations.

Deuxième partie
Pluralité linguistique et culturelle en Afrique du
Sud : histoire et enjeux

Introduction

Cette seconde partie s'intéresse à la question des langues et de leurs investissements en Afrique du Sud, à travers l'interrogation des pratiques et des représentations de la pluralité dans le pays. La notion de « langue » sera explorée avant d'être contextualisée du point de vue de l'histoire du pays sous l'angle de la construction des rapports à l'identité/ altérité et de la façon dont elle a, depuis l'arrivée des premiers colons (puisque la documentation historique commence à cette époque), contribué à façonner les rapports entre différents groupes de population jusqu'à la chute du régime d'apartheid. Cela permettra d'étudier l'émergence d'une identité africaine d'origine européenne, ce qui va faire l'objet de débats sur le long terme dans un pays qui essaie de composer à partir de sa pluralité constitutive, ainsi que de voir en quoi la situation scolaire actuelle est empreinte de certains enjeux et propose un cadre délicat pour toute intervention linguistique. Le premier chapitre se conclura sur une mise en perspective des lois et politiques destinées à l'aménagement des langues dans le pays. Par comparaison avec les propositions du Conseil de l'Europe en la matière, il sera possible de développer l'importance de la prise en compte de l'écart entre expérience et compétence plurilingue. Cela permettra ensuite, bien que l'intérêt de cette comparaison ne soit bien sûr pas de calquer la situation sud-africaine sur les situations européennes, d'apporter des éléments d'interprétation qui font penser que la position du pays semble plutôt tendre vers une vision unimodale de la pluralité : quelles incidences a une politique du « laisser-faire » dans une démocratie à onze langues officielles ?

C'est ce à quoi tentera de répondre le second chapitre, à travers la manière dont les langues historiquement défavorisées sont investies, en termes de pratiques sociolinguistiques, plus particulièrement dans le domaine scolaire. Cela donnera l'occasion de développer des modes de gestion diversifiés de la pluralité à travers les représentations construites par trois locuteurs sud-africains vis-à-vis de leur répertoire. Le second point de ce chapitre posera la question de la situation de l'anglais dans le pays, qui peut prendre une tournure paradoxale, entre une langue de « libération » permettant de passer outre les conflits, parfois investie de manière à exprimer des formes d'identités plurielles, tout autant que de potentiellement représenter un danger pour la réalisation du projet d'unité dans la diversité, arboré par la devise nationale. Enfin, on se demandera si tous les Sud-Africains sont aujourd'hui africains, à travers diverses représentations à partir desquelles la notion d'« Africain » est investie, historiquement tout autant que selon l'importance de pouvoir se définir actuellement en Afrique du Sud. Cette seconde partie met en avant la complexité des rapports entre les langues et leurs locuteurs et permet, en conséquence, de mieux comprendre certaines relations aux langues étrangères, à l'école notamment, ainsi que ce que les langues dites internationales représentent dans ce contexte où elles sont valorisées au détriment des langues de la

majeure partie de la population. Cela permettra, en troisième partie, de s'interroger sur les intérêts du français, en soulignant l'importance de la réflexion qui accompagnera son développement dans le pays.

3 Contextualisation des rapports aux langues et à l'altérité

En s'intéressant aux langues on s'intéresse à leurs locuteurs, d'où l'intérêt évoqué *supra* de travailler à partir des représentations sociales (Blanchet 2007), ce qui représente un des points de rencontre de la didactique des langues et de la sociolinguistique (Dabène 1994, Porquier, Py 2003 : 47-52). Les représentations sur les langues et leurs locuteurs à l'école vont permettre d'analyser les enjeux des langues et du français dans leur réorganisation scolaire actuelle, afin de proposer des hypothèses sur la manière dont les choix de langues, proposés et étudiés, s'orientent. Pour ce faire, il faut dans un premier temps se pencher sur la notion même de « langue », avant de la situer dans la contextualisation sud-africaine, qui va en préciser les contours et les enjeux, en lien à la question de l'identité/ altérité qui y est étroitement liée. Cela permettra d'explicitier en quels termes se pose la question des langues dans cette recherche et de quelles manières dont elle favorise ou entrave un travail sur le rapport à la pluralité, à la diversité et au plurilinguisme.

3.1 Investir la notion de « langue »

La manière de concevoir la notion de langue a évolué avec la constitution des champs de recherche qui l'utilisent, modifiant ainsi également la manière de travailler avec. On est donc passé d'une science de la langue aux sciences du langage, complexifiant ainsi les apports possibles et les croisements de différents champs scientifiques pour aborder la notion. La sociolinguistique et la didactique des langues étudient désormais des phénomènes linguistiques plus variés, eux-mêmes situés du point de vue de leur environnement et de leurs locuteurs. Cela amène désormais la didactique des langues à questionner ses propres approches, afin de proposer une étude et des actions sur les langues dans la relation d'enseignement/ apprentissage qui soient plus souples et adaptés aux dynamiques sociales et aux objectifs dans lesquels elles s'insèrent.

3.1.1 De l'idiome à une définition contextualisée

La langue a longtemps été définie comme un idiome uniquement, en tant que système abstrait, selon l'opposition saussurienne entre langue et parole. Cette opposition est désormais mise en question depuis que l'on reconnaît, grâce à la sociolinguistique, l'aspect social de la langue (Weinreich 1970 [1953] ; Hymes 1991 [1974] ; Labov 1976 ; Blanchet, Calvet, Robillard 2007). La langue se présente donc comme un concept qui allie à la fois des dimensions systémiques et sociales. On peut les étudier de manière plus

ou moins exclusive ou combinée l'une à l'autre, de la manière la plus stricte (autour du système abstrait) à une plus large, qui englobe les acteurs des langues, les situations et leurs contextes.

Comme abordé *supra* à travers l'approche choisie pour cette recherche, la posture correspondant à ce second type de conception des langues s'est trouvée pertinente pour étudier leur contextualisation mouvante dans la situation transitoire sud-africaine, pour laquelle les méthodologies « prêtes à l'emploi » se trouvaient moins adaptées qu'une construction empirique, adaptable et réflexive. Restant dans une étude plutôt macro-sociolinguistique, on parle toutefois « du français », « du zulu » ou « des locuteurs de français », « des locuteurs de zulu » d'une manière qui peut paraître généralisante, mais en sachant que ces langues ne sont pas homogènes et qu'il existe pour chacune d'elles des variétés, instables et investies de manière diversifiée.

On les désignera donc comme tel, par commodité et à défaut d'avoir pu réaliser une analyse plus micro-sociolinguistique, pour évoquer une communauté linguistique donnée. Il en va de même pour les « Sud-Africains », désignant parfois les populations sud-africaines, tout en reconnaissant leur hétérogénéité sociale, linguistique, identitaire et mouvante. La notion de langue sera interrogée *infra* selon les différents éléments de la situation sud-africaine à partir desquels je travaille. Il serait intéressant, à l'occasion d'une autre recherche, nécessitant un autre type d'implication et un autre contexte, de pouvoir étudier les phénomènes linguistiques de manière micro-sociolinguistique. Il semble en effet que la restructuration démocratique du pays change la donne au niveau identitaire et que ces (re)négociations sont notamment sensibles à travers la manière dont les variétés de langues sont investies et revendiquées.

On tentera d'en donner un aperçu grâce à des débats radiophoniques de la station SABC, qui ouvrent un accès à la manière dont l'anglais peut, par exemple, être mobilisé pour porter certaines revendications identitaires (chapitre 4).

Je ne développe pas l'histoire de la formation de la linguistique en tant que discipline en France, ce qui est abondamment documenté (Calvet 2002 [1974] ; Picoche, Marchello-Nizia 2001 [1998] ; Blanchet 2003 ; Robillard 2003 ; Blanchet, Calvet, Robillard 2007 ; etc. et pour la sociolinguistique « française¹ » Marcellesi 2003). J'adhère ici à la définition de Calvet, selon qui « les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent » (2002 [1993] : 3). Cette définition rejoint celle de Klinkenberg en tant que pratique contextualisée : « l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs » et la langue parfois « l'action elle-même » (2001 : 15). Pour Blanchet, une langue « est un système auto-éco-exo-régulé de signes verbaux qui émergent des pratiques humaines de communication » (2000 : 107), c'est-à-dire qu'elle est

¹ Présente comme telle dans le titre de Marcellesi, on la note ici entre guillemets pour préciser qu'elle ne s'est pas constituée en isolement, mais en interaction, avec des apports sociolinguistiques provenant d'autres contextes.

organisée autour de normes constitutives et prescriptives « au moins partiellement conscientes » (*Ibidem*), qui se constituent en un tout spécifique.

« La langue » émerge des pratiques humaines et doit s'entendre comme une interaction constante et constitutive entre langues-systèmes et pratiques. Cette interaction met donc en jeu les langues avec leurs variations et leurs normes, ainsi que les cultures et les identités qui y sont associées. La langue peut donc être à la fois la langue-système, le langage, le discours et les représentations sociales qui en sont construites, ce que théorise Robillard (2007) à travers la notion de « L » « conçu comme une zone de contact, de tensions, d'attraction-répulsions, comme un champ où sont possibles des relations qui construisent la société, l'individu... » (*Ibidem* 179). On s'intéresse ici plus particulièrement à la relation entre les langues, à travers leurs pratiques et leurs représentations, pour analyser la relation à l'identité/altérité dans les choix de langues étudiées (dont le français) par les élèves du secondaire (et les propositions de leurs écoles) dans le cadre du processus sud-africain de démocratisation.

Blanchet insiste sur les fonctions communicative et identitaire de la langue (*Idem* 111), qui œuvrent ensemble dans les pratiques : « Le langage en tant que pratique de discours crée et identifie l'appartenance à un groupe social » (Jupp, Roberts, Cook-Gumperz 1982 : 239), que l'on peut approcher par le biais des représentations sociales, par « modélisation interprétative de pratiques sociales variées de communication verbales en contexte » (Blanchet 2000 : 107). « Le « simple » choix d'une variété pour communiquer est à la fois un signe d'ouverture vers ceux qui la partagent (connivence) et d'opacité vers ceux qui ne la partagent pas (distinction), cette opacité communiquant symboliquement, au deuxième degré, des positionnements identitaires » (*Ibidem* 111). Ce que l'on va avoir l'occasion d'observer par rapport à l'anglais ou au français, révèle par la même certaines représentations des langues officielles. Les critères exploités ici permettent de mettre en avant des aspects d'ordre sociolinguistique, dans le sens où le locuteur « ne choisit pas une forme seulement parce qu'elle a un signifié, et des propriétés formelles, mais aussi, et parfois d'abord, parce qu'elle a un pouvoir définitoire face à des paramètres sociaux, et permet de situer le locuteur sur l'échelle sociale, de définir la situation de discours, etc. » (Robillard, Beniamino, Bavoux 1993 : 24).

La fonction identitaire de la langue est donc également intimement articulée avec sa fonction communicative. Ces deux fonctions de la langue ne sont cependant pas forcément représentatives l'une de l'autre dans le sens où l'une peut aller sans l'autre, comme à travers l'exemple du jeune témoin de Billiez qui disait « ma langue c'est l'arabe, mais je la parle pas » (Billiez 1985 : 103). Reste la question de savoir ce que serait une « langue » distincte d'une autre. Blanchet propose d'appeler une langue une « variété ethno-sociolinguistique », elle-même constituée de variété et de variation (2000 : 108). Les critères de distinction d'une langue à une autre sont donc ceux de l'identification d'une variété, incluant

caractéristiques internes, espaces de pratiques et contextualisations sociolinguistiques, dans « la perception subjective de ces espaces et de leurs frontières symbolique floue et poreuse par les locuteurs » (*Ibidem*). Une variété d'une langue serait un lecte, dans l'idée d'une langue comme polylecte, avec la difficulté que cela pose pour catégoriser le *fanagalo* ou le *tsotsitaal* par exemple, que je qualifie de sociolecte mais pour lesquels on peut questionner l'adéquation du terme pour des « variétés » faisant intervenir plusieurs langues, par exemple (*infra*). La question s'avère complexe pour ce qui est des dynamiques linguistiques sud-africaines, au sujet desquelles on va développer un regard historique pour ensuite faire part des principaux questionnements sur le sujet. La langue peut être entendue comme :

« outil servant d'abord à construire la réalité et le moi, [elle] permet l'insertion de ce moi dans la réalité. Soubassement des identités collectives et ciment du groupe, la langue est la médiatrice de l'échange social. Elle permet en effet la confrontation des expériences, des connaissances et des valeurs, elle est l'instrument de la négociation et de l'affrontement ; l'instrument aussi de l'exclusion » (Klinkenberg 2001 : 27)

Si la langue peut être instrumentalisée, fonction sur laquelle Klinkenberg insiste, il ne me semble pas qu'elle soit un outil indépendant et autonome de la construction de soi ou du réel mais qu'elle en est justement une composante intrinsèque. Elle est importante à prendre en compte en Afrique du Sud à plusieurs niveaux, des enjeux sociaux d'inclusion ou d'exclusion des populations locales et « étrangères » jusqu'à la valorisation nécessaire des Sud-Africains dans le projet démocratique, en passant par les enjeux identitaires qu'elle porte. La manière dont on va définir la « langue » va donc dépendre de la situation dans laquelle la question se pose, comme le rappelle Klinkenberg, pour qui la langue est comme une « constellation de ressources linguistiques, répondant à des besoins distincts, et mises en œuvre dans des stratégies très différenciées » (*Ibidem* 74). La question du français dans ce cadre se pose sous un autre angle, étant donné qu'elle se situe majoritairement dans les curricula du secondaire.

3.1.2 D'une science de la langue aux sciences du langage

Le fait de considérer les langues en relation aux personnes qui les parlent permet de faire appel à des terrains communs entre les sciences du langage et d'autres champs des sciences humaines (histoire, anthropologie, etc.). On passe alors d'une « science de la langue » à « des sciences du langage » (Calvet 2007 : 15), élargissant ainsi le type de champs à investir pour étudier des phénomènes linguistiques également plus variés.

Cette diversification permet à la didactique des langues de se positionner à plusieurs niveaux d'étude. A l'inverse de Cuq et Gruca (2003 : 80) on ne définira pas la langue du point de vue didactique en tant qu'« objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture » mais plutôt de variétés de langues-cultures dont on étudie un certain nombre de manifestations en fonction des objectifs et de la

contextualisation d'une situation d'appropriation donnée. La langue et ses variétés peuvent recouper plusieurs « cultures », au-delà de l'opposition « culture anthropologique »/ « culture cultivée ». Ce recouvrement des notions de « langue » et de « culture » mène à la définition du champ en tant que « didactique des langues et des cultures » et peut se résumer ici à celle de « didactique des langues » si l'on considère, comme l'a fait la sociolinguistique, que la langue-idiome en tant que telle n'existe qu'en vertu de la dimension sociale (ayant elle-même été, dans sa version structurale, élaborée par des humains, donc des êtres sociaux).

Considérer la langue comme « faite de social » – mais on rappelle que cela dépend de la contextualisation et des objectifs de l'appropriation – c'est ici considérer qu'elle est investie de manière variée et variable, prenant sens de manière intégrée au social, avec plusieurs cultures ou, selon les cas, une culture « plurielle ». Cela permet donc de décentrer l'activité d'appropriation du français par rapport aux pôles de référence normatifs de « la France », et d'en complexifier l'approche, en pouvant introduire, selon les cas, la variation « des français » et « des francophonies ». Comme évoqué *supra*, cette conception du français peut varier selon les objectifs d'appropriation puisqu'elle est ici liée à celui du développement d'une compétence de communication. Mais on peut pousser l'argument plus loin pour une situation dans laquelle l'objectif de l'apprentissage du français comme langue étrangère serait autre, et où il serait intéressant alors de s'approprier des connaissances au sujet de cette langue et de ses investissements culturels dans le monde.

Contexte et objectifs soulèvent par ailleurs la question du choix de l'idiome à enseigner, elle peut également poser la question de la pertinence de la catégorisation du français enseigné : (langue étrangère, seconde, autre, etc.) dans des contextes souvent plus complexes que n'en rendent compte les notions théoriques existantes. La langue en tant que porteuse de variétés et de cultures semble se définir en fonction de la contextualisation de son enseignement/ apprentissage. Ainsi en Afrique du Sud, la promotion du français commence à prendre corps autour d'une francophonie africaine (en termes d'objectifs et de supports d'appropriation dans le supérieur, semble-t-il pour le moment). Cependant, les représentations véhiculent une appropriation du français en relation forte à la France (secondaire et hors contexte captif) et les pratiques sont organisées autour d'une appropriation du français basée sur des supports et approches anglophones, ainsi que des objectifs pour le Matric dans le secondaire : à quel(s) français a-t-on affaire ?

Pour accroître sa pertinence dans le contexte sud-africain, la didactique du français langue étrangère pourrait prendre en compte les variétés de langue à enseigner, les espaces sociolinguistiques et culturels à développer en classe, et ce en relation aux objectifs de l'enseignement/ apprentissage de cette langue dans le pays. L'Afrique du Sud étant en pleine transition à de nombreux points de vue, les réformes éducatives

ont intégré le français dans les curricula du secondaire². Cependant, si la « langue » est entendue dans ses fonctions communicatives et identitaires, il ne semble pas qu'elle soit définie au cas par cas dans les textes officiels en termes de variétés de langues-cultures ou de normes de référence. La langue (sous le terme « language ») est définie comme :

« un outil pour la pensée et la communication. Apprendre à utiliser une langue encourage réellement les apprenants à penser et acquérir des connaissances, à exprimer leur identité, leurs sentiments et leurs idées, pour interagir avec les autres et se débrouiller dans la vie. La compétence en langue est centrale à l'apprentissage à travers tout le curriculum étant donné que l'apprentissage prend forme à travers le langage³ » (National Curriculum Statement 2003 : 9)

Cette définition met l'accent sur « la langue » comme moyen d'expression (notamment identitaire), de communication, de conceptualisation, d'insertion sociale ainsi que comme langue de scolarisation. La même source développe ensuite les objectifs de l'apprentissage des langues en Afrique du Sud dans la perspective de la diversité linguistique et culturelle du pays : « ses citoyens doivent pouvoir communiquer au-delà des barrières des langues et encourager un respect et une compréhension culturels et linguistiques » (*Ibidem*). Les élèves doivent obligatoirement apprendre deux langues officielles et ont la possibilité d'étudier d'autres langues de manière optionnelle, dont le français, dans le contexte particulier développé au chapitre 2.1.3.

3.1.3 D'une à des didactiques des langues

On peut clairement qualifier cette langue de « français langue étrangère » à partir de son statut en Afrique du Sud et de l'histoire du pays. Cependant, il semble que la contextualisation de son appropriation fasse que l'on ne se réfère pas ici à une catégorie « français langue étrangère » qui existerait en soi. La manière d'investir la notion évolue d'ailleurs dans le pays, comme on peut déjà le percevoir. Le passage du pays à la démocratie fait que l'on questionne désormais les objectifs et les contenus de l'appropriation du FLE. Cela permet donc d'envisager une didactique du FLE qui soit contextualisée (Coste 1994b ; Beacco 2007 ; Castellotti, Moore 2008b ; notamment) à plusieurs niveaux :

- dans l'appréhension de l'activité d'appropriation (la cohérence et cohésion de la langue en fonction des actes de parole créés, les situations de communication prises en compte dans

² En tant que l'une des treize langues non-officielles proposées, avec les onze langues officielles, réparties entre les trois niveaux d'enseignement apprentissage des langues au secondaire : « Home Language », « First additional langue » et « second additional language ».

³ Pour pallier la diversité des termes possible en traduction, voici la version originale : « Language is a tool for thought and communication. Learning to use language effectively enables learners to think and acquire knowledge, to express their identity, feelings and ideas, to interact with other and to manage their world. Language proficiency is central to learning across the curriculum as learning takes place through language ».

l'appropriation). Concernant le français en Afrique du Sud, la variété semble au choix de l'enseignant puisque aucune référence explicite n'est présente dans les préconisations. Les représentations situent un pôle normatif autour de la France, avec des pratiques qui dépendent de l'expérience francophone de l'enseignant et des ressources qu'il exploite (françaises et le plus souvent anglophones). Les programmes sont établis en fonction des épreuves fixées pour les examens (documents et épreuves sont déterminées à l'échelle provinciale en fonction, semble-t-il, également de la ou des personnes enseignantes chargées de cette fonction). Il n'apparaît pas de manière évidente que plusieurs variétés de français soient étudiées au niveau secondaire⁴.

- l'activité d'appropriation doit être contextualisée : le français est, au niveau secondaire en Afrique du Sud, étudié en tant que 2e langue additionnelle, soit, en théorie, la troisième langue d'un répertoire construit de manière guidée, on verra qu'en pratique la situation est un peu plus variée.
- mais aussi dans sa contextualisation sociale plus large : les représentations des langues et leurs fonctions identitaires sont à prendre en compte à l'échelle de la scolarité et de la société.

Ces trois sphères de contextualisation mettent en avant le fait que la notion de « langue » peut être définie et investie différemment. La « langue » semble donc se définir selon le contexte social, ce qui pour la didactique des langues peut s'exprimer à travers les liens entre l'école et la sphère sociale plus large par exemple ou entre l'école et les parcours des apprenants (Castellotti, Robillard 2001 ; Castellotti 2001b ; Castellotti, Moore, 2004, 2005 ; Lambert 2005 ; Peigné 2007a). Pour ce qui est de cette étude, on prend en compte les liens entre les langues et une contextualisation à l'échelle de la reconfiguration du pays, c'est-à-dire que les représentations des langues en classe ont à voir avec la manière dont on va situer soi-même et l'autre individuellement, dans un groupe donné, par rapport aux propositions institutionnelles et politiques, comme le propose Heller pour situer la scolarisation franco-torontoise (2002). Ce croisement didactique et sociolinguistique correspond à ce que Blanchet qualifie de sociodidactique (2007 : 242).

Si je m'intéresse aux langues dans leur historicité, c'est également parce qu'elles ont été mises en avant dans la construction de l'histoire du pays comme concourant à la justification d'une certaine construction sociale, mais également car il semble que la question des langues soit importante dans la perspective d'un projet démocratique, ce que Klinkenberg (2001) souligne. Comment l'Afrique du Sud peut-elle passer d'un régime politique démocratique à une démocratisation sociale ? Les langues participent dans les

⁴ On verra au chapitre 5 que pour l'enseignement du français, comme pour celui de l'anglais, les variétés de langues ne sont pas prises en compte. Le français et l'anglais semblent de manière traditionnelle et encore de nos jours être enseignés par référence aux normes européennes françaises et britanniques des langues (selon ces littératures d'ailleurs), voire en fonctions de formes de standards internationaux de ces langues véhiculés dans les manuels de langues (qui n'exploitent pas la pluralité des variétés de ces langues).

textes à la reconfiguration démocratique du pays et, en ce qui concerne les pratiques sociales, elles remplacent parfois les catégorisations « raciales » pour identifier quelqu'un.

Les langues vont donc permettre d'approcher le type de transition qui est en train de s'opérer dans le pays, des préconisations officielles jusqu'aux pratiques et aux représentations des langues au sein des classes de langues. L'enjeu des langues en Afrique du Sud comprend la volonté de reconnaissance des différentes communautés linguistiques exprimée dans la Constitution. La langue participe au processus de démocratisation car neuf de ces langues n'ont jamais eu de visibilité officielle et ont été longtemps stigmatisées, voire évincées par la dyade anglais/ afrikaans jusqu'alors. Cependant, il semblerait qu'un écart certain existe entre les politiques, les planifications, les pratiques et les représentations des langues. La transition démocratique en matière de langues semble être organisée « du haut vers le bas » à partir des nouvelles politiques linguistiques du pays, dans l'objectif d'une reconnaissance des langues historiquement défavorisées pour proposer de nouvelles bases à l'histoire du pays. La visibilité pratique des politiques linguistiques prend la forme d'une planification passive qui mènerait vers un « tout anglais », comme cela semble déjà avoir lieu au sein du gouvernement, donc une reconnaissance officielle sans réelle prise en charge de ces langues historiquement défavorisées.

Donner corps à la notion de langue, pour analyser l'investissement communicatif et identitaire des langues dans l'éducation, passe par la contextualisation des dynamiques sociolinguistiques du pays à travers son histoire. Cela permettra de mettre en regard les notions opératoires en didactique des langues avec les façons dont les langues se construisent dans le contexte sud-africain. En cohérence avec la posture construite pour cette recherche, on ne souhaite en effet pas appliquer des catégories pré-établies, mais essayer de les repenser « sur mesure » et non pas en « prêt-à-porter », comme le soulignent Castellotti, Moore (2008b : 196) et Coste (2007 : 5) à propos des approches didactiques à contextualiser en regard du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Partant de l'idée que se constituent « des plurilinguismes » (Castellotti, Moore *Idem*), on va donc tenter de rendre compte de la manière dont les langues sont désormais intégrées au curriculum du secondaire, des politiques jusqu'aux institutions scolaires et aux choix des élèves. Les représentations des objectifs de l'appropriation des langues varient parfois et ont une influence sur les pratiques d'enseignement/ apprentissage. Le tout est intégré dans une contextualisation sociale sud-africaine (ici les écoles « ex-model C ») qu'il est important de situer puisqu'elle participe également à construire un certain rapport aux langues.

On s'interrogera donc sur le type de démocratie qui est envisagé en matière de langues, avant d'analyser les planifications linguistiques qui en ont découlé et d'interroger leur accès jusqu'aux salles de classes, pour poser la question du plurilinguisme en Afrique du Sud. Mais, pour ce faire, il semble tout d'abord

important de faire un détour par l'histoire sud-africaine, permettant d'éclairer la manière dont le rapport à l'autre et les identités se construisent. S'intéresser aux langues dans l'Afrique du Sud actuelle passe par une historicisation participant à enrichir une certaine lecture des enjeux qui se tissent autour des langues. Du regard colonial à l'apartheid, de la catégorisation par la religion - rapidement renforcée par celle émergente de la « race » - à une catégorisation par la langue, elle contribue à expliciter un rejet de l'autre qui s'est construit avec le temps, qui pèse sur le projet démocratique et influence la forme que prennent les discours sur le plurilinguisme.

3.2 Brève histoire de l'Afrique du Sud

La « transformation » sud-africaine concerne les aménagements linguistiques qui viennent d'être mis en place auprès d'élèves aux acquis scolaires et langagiers, aux répertoires et cultures éducatives très divers. Pour approcher la manière dont se positionnent les élèves et les enseignants en fonction des choix linguistiques qui sont désormais offerts, à partir des représentations des langues, il s'est avéré important d'interroger les constructions identitaires et du rapport à l'autre par une approche de l'histoire sud-africaine⁵.

Elle démarre par une réflexion sur la polémique de l'antériorité sur le sol sud-africain, base de revendications identitaires, territoriales et politiques dans les discours. L'émergence des identités pendant la « période néerlandaise » ne tarde pas à se construire sur des bases antagonistes dans la conquête (puis la défense) des espaces de l'Afrique australe, avant de prendre corps autour de l'opposition entre Britanniques et Boers. Cette « lutte blanche » pour le pouvoir s'accélère avec la découverte des ressources minières sud-africaines pour s'institutionnaliser sous des formes très particulières. La séparation économique et politique trouve sa justification dans une séparation « identitaire » imposée par le pouvoir, avant de devenir officielle en 1948 avec l'apartheid, qui va jouer jusque dans les années 1990 sur les nuances entre séparation et ségrégation. Après cette interprétation de la construction historique des identités, il convient de revenir sur la complexité, encore actuelle, de la création d'une identité africaine d'origine européenne. Cette question comporte des implications importantes dans les débats contemporains. En prolongement, une synthèse est développée sur la manière dont l'éducation a pris forme puis a constitué un outil de façonnement des identités et du contrôle politique par le biais des langues.

⁵ Cette proposition est une « version courte » d'un travail bien plus long élaboré pendant la thèse, dont j'ai essayé de ne conserver que les traits importants pour le propos tout en tâchant de conserver une certaine continuité entre les événements relatés. La version détaillée de l'histoire n'a pas été retenue pour figurer en annexe en raison de son volume ; sa réduction entraîne par définition une forme de « réduction » de l'histoire du pays, qui ne doit amenuiser en rien le fait que les conflits en Afrique australe avant 1948 ont été permanents, dans des oppositions et des alliances très variées mais toujours dans l'optique « européenne » d'asseoir le pouvoir (colonial britannique et/ ou autonome afrikaner).

3.2.1 La polémique de l'antériorité

Il existe des controverses quant aux dates et lieux d'installation des populations en Afrique australe avant le XVI^e siècle. La polémique est d'autant plus importante que les hypothèses ont un impact direct sur les questions de légitimité qui se sont posées en Afrique du Sud et qui continuent à orienter l'opinion : La « course à l'antériorité » comme la nomme Lugan (1986 : 48) joue sur deux types de légitimité articulés autour du pôle historique :

- la légitimité territoriale, pour le droit à vivre sur les terres et jouir de leurs ressources ;
- et la légitimité temporelle relative aux dates d'arrivée des différents groupes sur le territoire d'Afrique australe.

Les questions de légitimité territoriale, on va le développer, semblent souvent avoir été réduites à des questions de domination coloniale par la force. La question n'en demeure pas moins contemporaine, comme par exemple à travers l'actualité des *Bochimén* chassés du Kalahari par le pouvoir botswanais à partir de 1997 et qui, appuyés par une décision de justice, tentent désormais de revenir s'y installer. La question de la légitimité des terres est envenimée par le caractère diamantifère exceptionnel des zones convoitées⁶. En Afrique du Sud, la question de la légitimité de possession des territoires est liée à celle de la présence des différents groupes linguistico-culturels qui ont composé le pays.

Tout d'abord, il faut préciser que les versions disponibles au sujet de l'histoire du peuplement de ces zones divergent. Elles dépendent notamment des points de vue et des motivations des auteurs, du moment auquel les ouvrages ont été écrits, mais également de la manière dont l'histoire est relatée. Ainsi, certaines sources ont, à travers les années, eu tendance à présenter l'arrivée des colons néerlandais sur des territoires inhabités, comme par exemple le *South Africa Yearbook* (1980 : 37) qui présente l'arrivée du Portugais Bartholomeus Dias comme point de départ de la narration de l'histoire du pays, précédant l'arrivée du premier néerlandais : « Van Riebeeck was to tame the wilderness in Table-Valley ». La métaphore n'est peut-être pas innocemment biblique et elle permet d'occulter le fait que les colons débarquent dans des endroits certes peu densément peuplés mais pas vides d'hommes. L'endroit dans lequel ils arrivent est « sauvage », faisant écho aux représentations du « sauvage » à « civiliser »⁷, qui parcourent l'Europe à la même époque. Lugan (1986 : 60), dans une autre approche, reprend l'idée de terres à conquérir : « dans le dernier quart du XVII^e siècle, un front pionnier blanc semble donc se dessiner en Afrique du Sud. Il est tracé dans une nature à peu près vide d'hommes et en tous cas, en dehors de toute présence des ancêtres des actuelles populations noires de la RSA ». Cette thèse appuie,

⁶ Courrier International, Revue de presse du 29 janvier 2007, consultable en ligne à l'adresse : http://www.courrierinternational.com/article.asp?obj_id=70278 [29 janvier 2007].

⁷ « To tame » peut également être littéralement traduit par « dompter, apprivoiser ou punir » selon les contextes, ce qui renforce la métaphore animal/humain, notamment dans les intentions « d'inculquer une conscience » par la religion.

volontairement ou non, l'installation des colons et l'expansion des terres appropriées comme légitimes : que les zones concernées soient inhabitées par les ancêtres des Sud-Africains noirs⁸ contemporains ne revient pas à dire que ces terres étaient vides de tout habitant. Cela revient peut-être seulement à opposer la conception sédentaire de la territorialité par les colons à celle, migrante et saisonnière, des groupes qu'ils ont rencontrés. En effet, les Khoïsan semblaient déjà présents dans ce qui allait être l'Afrique du Sud, même si l'arrivée des Africains de langue bantu se situerait plutôt autour du XIe siècle. Les hypothèses relatives à leur descendance diffèrent selon les points de référence adoptés.

Il existe deux hypothèses principales quant à l'origine des Africains présents en Afrique australe avant la colonisation : une les situant comme descendants des Africains de langue bantu, l'autre plus nuancée, affirmant difficile de tracer leur origine à un groupe linguistique seul. Pour Lugan, « Le phénomène bantu est avant tout linguistique et il ne doit pas être élargi à une définition raciale car l'homme bantu n'existe pas », les populations bantuphones ne semblent en effet pas posséder d'autre trait commun que celui de la parenté linguistique⁹. « Seuls les linguistes sont à même de trouver une parenté commune aux 450 langues de l'aire bantuphone. D'une population à une autre, l'incompréhension est totale » (1986 : 43). Selon Bullier, il semblerait que les premières traces des groupes linguistiques sud-africains actuels sont celles du groupe sotho-tswana au XIe siècle, sur certains sites archéologiques ; le groupe nguni étant plus difficile à situer en raison du manque de traces disponibles. Les premières traces de ce groupe remonteraient à 1593, à travers des récits de naufragés portugais, tandis que les traditions orales nguni affirment la présence de leur groupe au pied des montagnes du Drakensberg en 1300.

Pour établir un compromis sur les versions historiques liées à l'arrivée des colons en terre inhabitée, Bullier précise : « on peut affirmer que les premiers habitants de ce qui allait devenir la province du Cap furent les Khoïsan ». Toujours selon lui, des contacts existent alors entre les peuplades nnguni, khoï et san. Les Nguni seraient arrivés dans les régions du Cap oriental (futur Ciskei) au XIVe siècle. Les « proto-Sotho-Tswana occupaient dès 1500 ce qui allait devenir le Transvaal », malgré les polémiques existant au sujet de la première occupation des plateaux du Transvaal et de l'Orange, qui deviendraient par la suite des colonies Boer (Bullier 1988 : 45).

Les qualifications contemporaines utilisées pour désigner les groupes de l'époque proviennent parfois des termes d'origine européenne qui sont apparus avec l'arrivée des colons néerlandais. Le terme

⁸ Lugan utilise le terme de « Noirs sud-africains », tout comme Bullier (1988), je pense pour ma part plus juste de parler de Sud-Africains noirs, puisque mon travail se situe dans la perspective du projet démocratique de « l'unité dans la diversité » (selon la nouvelle devise du pays). D'autres termes tel « la race » (Lugan) ou « l'ethnie » (Coquerel) sont cités par ces auteurs mais ne remportent pas mon approbation.

⁹ Selon Lugan (1986 : 44) : Bleek note au XIXème siècle que les langues du tiers méridional de l'Afrique ont une origine identique, en se fiant à l'existence de « proto-préfixes » communs. Meinhof lui donnera raison en 1907 en réussissant à établir la parenté des langues de l'aire bantu.

contemporain de khoïsan regroupe les peuples khoï (*khoikhoi*) et san, qui ont été surnommés « hottentot » par les colons. Ce terme signifie littéralement « les bègues » (*huttentute*), en néerlandais de l'époque, en raison des consonances toutes particulières de leurs langues, caractérisées par l'usage des clics¹⁰ (Coquerel, 1992a : 19). Ludovic de Varthena, voyageant avec Vasco de Gama à la fin du XVe siècle, commente les langues khoïsan¹¹ dans ses écrits. Leurs locuteurs « parlent tout à la manière que les muletiers chassent les mulets au royaume de Naples et en Sicile. Ils parlent avec la langue dessous le palais » (Lugan 1986 : 35). Le zulu et le xhosa tiennent d'ailleurs leurs clics des langues khoïsan. Par la suite, les colons néerlandais distinguent les pasteurs khoï des chasseurs san, et nomment ces derniers « *Bojesman* »¹² (du néerlandais « homme de la brousse »). Souvent exterminés par les autres groupes, les San vivaient sur tout le territoire de l'Afrique australe mais ne seraient plus présents qu'au Botswana, en Namibie et en Angola ; seulement un millier d'entre eux serait toujours en Afrique du Sud, parlant au moins quatre langues différentes (Bullier 1988 : 41).

La population khoï est estimée à 50 000 personnes dans la région du Cap au début de la colonisation européenne. Assimilée rapidement, elle est aujourd'hui classée comme « coloured¹³ » en Afrique du Sud : « la langue khoï a complètement disparu » du pays (*Ibidem*). Les colons sont entrés en conflit avec les Khoïsan pour la possession des terres, la faible résistance de ces derniers s'explique également par l'arrivée des épidémies européennes. Le recensement de la province du Cap ne comptait plus que 20 000 membres de ce groupe en 1805 (*Ibid.*). Le sud de l'Afrique était donc peuplé de groupes nomades dont la légitimité allait être disputée.

Nommer l'autre se fait au regard des dynamiques colonialistes de l'époque, où l'europpéen qualifie le colonisé en termes dérogatoires, articulés autour d'une hiérarchisation relative au « degré de civilisation » perçu à partir des critères européens (« bushman ») qui se manifeste par un jugement dépréciatif des

¹⁰ Les langues san appartiennent à trois grandes familles celle du xu (ou ju), celle du ta'a (ou hûa) et celle du wi (ou kwi). Les langues khoï utilisent les clics et appartiennent à cinq rameaux : le nama (ou namaqua), le xiri (ou griqua) le ora (ou korana), le hainum (ou heikom) et le tschkhwe. Seul le nama est encore parlé (Namibie et Namaqualand). (Lugan 1986 : 36). Cette manière coloniale de nommer l'autre rappelle la manière dont Weinreich interprète la naissance du mot « barbare » pour les Grecs (1986), il est d'ailleurs intéressant de noter que Lugan les qualifie d'ailleurs de langues « utilitaires ignorant le plus souvent les termes abstraits » (*Ibidem* 35) : Lugan utilise l'exemple où, pour compter, les langues *san* n'utilisent que les deux chiffres un et deux, ainsi cinq est obtenu en ajoutant deux+ deux+ un (*Ibid.* 36). Cela ne me semble pas en soi la preuve d'un manque d'abstraction mais d'un autre système, Lugan ne semble pas penser nécessaire de questionner la situation de son approche. Sa remarque pourrait participer d'une représentation de ces langues orales comme « plus simples » que des langues de tradition écrite (Calvet 1997 :4-8) ou bien d'une représentation de ces langues orales comme anciennes donc « plus simples » que les autres, dans l'idée que les langues se seraient complexifiées avec le temps (Calvet 1999b : 18-19). Dans les deux cas, les langues san semblent ici dévalorisées face aux langues de tradition écrite et ce de manière non explicitée, voire non conscientisée par Lugan.

¹¹ Ces termes ont déjà été manipulés et adaptés de manières multiples selon les langues d'écriture et à travers l'histoire, ils figurent tels quels dans ce travail, sans la marque les accords en français, pour limiter la pluralité des termes.

¹² Les noms des différents groupes culturels et linguistiques varient selon les sources qui les évoquent (Khoï et San sont parfois surnommés Hottentots et certains auteurs distinguent Bushmen et Hottentots tout en les regroupant sous le terme de « Khoïsan ». Le terme de *Bojesman* deviendra aussi *Bochiman* (Bochimen au pluriel) ou encore *bushman* (bushmen).

¹³ Souvent traduit par le terme de « métis » qui peut s'avérer problématique, le terme « coloured » est diversement apprécié en Afrique du Sud. Je les conserve faute de mieux dans ce travail.

langues/ cultures (« hottentot ») qui y sont associées. Ce qui ressort des premières rencontres des colons néerlandais avec les peuples khoïsan s'inscrit dans la lignée des idéologies en vigueur en Europe à la naissance du « siècle des Lumières ». Cette période précoloniale est d'ailleurs commentée par de nombreux voyageurs français du XVIIe siècle, qui alimentent les mythes de la « sauvagerie » africaine lors d'escales à la pointe du Cap. Les visions des Khoïsan par les voyageurs de la fin du XVIIe et du début du XVIIIe correspondent aux représentations en vigueur en Europe de « l'homme sauvage » : « le peuple de ce pays qu'on appelle hottentot approche plus de la bête que de l'homme¹⁴ » avec le lot d'infériorisation qui accompagne cette découverte de l'altérité, le : « peuple le plus grossier et le plus abruti qu'il y ait dans le monde¹⁵ ». Il semble difficile d'accéder à de la documentation sur la manière dont les langues sont perçues en Afrique australe autrement qu'à travers ce type de discours. Les conflits de pouvoir, l'émergence d'identités et la manière dont ces groupes se rencontrent vont cependant impliquer les langues et permettre d'en tracer quelques représentations dans cette installation coloniale autour du Cap.

Les polémiques existant sur les questions d'antériorité ont une influence sur les questions politiques et sociales actuelles de légitimité qui, si elles semblent latentes en Afrique du Sud concernant les droits fonciers, sont des enjeux exprimés ailleurs dans le monde¹⁶. Il ne semble pas exclu, dans la visée revendicatrice des différents groupes sud-africains pour leur visibilité au sein du pays, que cela (re)devienne un jour un argument, même si pour le moment ce type de réforme avance prudemment (Drimie 2004). Ces débats sur les droits fonciers (Féral 1992) sont d'ailleurs sanglants dans leur version zimbabwéenne récente, même si la situation y est inversée puisqu'elle concerne au Zimbabwe les « anciens colonisateurs » par rapport aux autres endroits du monde où elle concerne les « anciens colonisés ».

Cela permet en tous cas de poser la question délicate de la (re)distribution des terres dans des tentatives de « redressements des torts » qui se présente dans des situations postcoloniales, où il est difficile de savoir à qui profite réellement cette décision dans les faits, compte tenu de la manière dont elle est mise en œuvre¹⁷. Cela pose également la question de savoir qui considérer comme « citoyen légitime » du pays

¹⁴ Luillier - Lagaudiers (1726 : 11) cité par Lugan (1986 : 39).

¹⁵ De Forbin (1720 : 83) cité par Lugan (*Id.*).

¹⁶ Sous des formes contemporaines variées et non exhaustives : manque de représentations des langues amérindiennes au sein des enseignements nord-américains, lutte pour la reconnaissance des peuples aborigènes en Australie dont le droit foncier n'a été voté qu'en 1993, spoliation des droits fonciers des Indiens Mapuche au Chili et en Argentine et des Indiens Haidas au Canada par de grandes compagnies internationales (pour l'exploitation, respectivement, du bois et de la laine), expropriation et déforestation actuelle en Amazonie pour la culture extensive du soja. Le phénomène touche désormais le continent Africain dont de nombreuses terres sont achetées par des pays étrangers pour certaines cultures extensives des sols.

¹⁷ A l'heure où le résultat des élections présidentielles 2008 du Zimbabwe nécessite l'intervention des Nations Unies pour être publié et que 80% de la population est au chômage, pour une inflation dans le pays de plus de 100 000%, on peut en effet

dans les situations contemporaines postcoloniales, question qui ressurgit en filigrane en Afrique du Sud. La question de la légitimité des Sud-Africains, passe notamment par les positionnements identitaires individuels et la manière dont se profile un projet d'identité nationale, relayé par le gouvernement. Cette question s'articule par exemple autour de la notion d'« africain », que l'on questionnera en fin de cette partie (chapitre 4.3). Dans ce contexte, aborder l'histoire coloniale de l'Afrique du Sud semble primordial pour éclairer l'histoire contemporaine du pays, les dynamiques identitaires actuelles et les positions face aux langues et à leurs locuteurs.

3.2.2 Lecture contextualisée : des processus d'assimilation au rejet de l'autre

Ce chapitre propose un survol rapide de la manière dont j'interprète l'histoire sud-africaine à la lumière de la construction des identités et des dynamiques altéritaires qui mènent au contexte actuel. On aborde donc la situation sud-africaine à partir de la période dite néerlandaise¹⁸, quand l'escale du Cap se transforme rapidement en colonie de peuplement, avant de passer sous domination britannique. Les conflits d'intérêts qui vont se jouer sur plusieurs siècles poussent à l'éclatement des identités collectives construites, puis à la formation d'alliances pour le pouvoir, vers l'apartheid.

3.2.2.1 Vers la colonie de peuplement : processus d'assimilation des différences

Le Portugais Bartolomeu Dias de Novaes est le premier Européen connu, en février 1488, à contourner l'Afrique et à dépasser ce qui sera par la suite appelé le Cap de Bonne-Espérance¹⁹, les relations avec les populations pastorales sont houleuses et le navigateur est de retour à Lisbonne avant la fin de la même année. Dix ans plus tard, son compatriote, Vasco de Gama, y retourne et aborde les côtes à l'Est qu'il nomme Natal²⁰, avant de poursuivre son expédition jusqu'aux Indes, puis de rentrer au Portugal au tournant du siècle. Les Portugais ne colonisent pas l'Afrique australe et ne font qu'escale au Cap, alors délaissée par les grandes puissances, avant d'être convoitée par la Compagnie Néerlandaise des Indes Orientales²¹. Un premier comptoir est créé en 1645, puis en 1647 dans la baie de la Table, où des contacts

douter de l'efficacité de la redistribution des terres telle qu'elle a eu lieu ces dernières années, puisqu'elle me semble être une des conséquences directes de la perte de revenus du pays et de sa situation actuelle.

¹⁸ En anglais l'adjectif « Dutch » désigne à la fois les termes « néerlandais » et « hollandais ». Les sources sollicitent diversement l'un ou l'autre des adjectifs, par exemple, la VOC (*cf.* note 21 *infra*) est communément appelée « compagnie hollandaise » dans différentes sources en langue française, alors que le terme d'origine est « neerlandsche », qui signifie néerlandaise. Lugan (1986) et Coquerel (1992a : 60) parlent des « Hollandais » pour désigner les colons ; Bullier distingue les deux termes ici : « les premiers arrivants comprennent des néerlandais des provinces de Hollande, Zélande, Utrecht » (1988 : 51) mais les utilise indistinctement par ailleurs, pour désigner les personnes par exemple : « fermiers hollandais » (*Ibidem* 63), « les néerlandais » (*Ibid.* 81). J'adopte ici le terme de néerlandais, pour la langue et la nationalité.

¹⁹ Nommé ainsi par le roi Jean II du Portugal, B. Dias le nommait « Cap des tempêtes ». Il est aujourd'hui « Cape of Good Hope » en anglais sud-africain.

²⁰ Région baptisée ainsi le 25 décembre 1497 en relation à la fête chrétienne de Noël.

²¹ *Vereenigde Nederlandsche Ge-Octroyeerde Oost-Indische Compagnie* (VOC) : « Née de la fusion de huit compagnies hollandaises, la VOC est destinée à briser la présence portugaise en Asie » (Coquerel 1992a : 18).

sont noués avec les Khoïsan. L'établissement d'une station permanente sur place est décidé suite à un rapport aux autorités néerlandaises, dans l'instruction claire de ne pas coloniser cette partie de l'Afrique. De 1652 à 1662, la Compagnie est représentée par Jan Van Riebeeck, qui prend possession du Cap et y installe un comptoir commercial. Le développement de l'agriculture, nécessaire au ravitaillement des navires sur la route des Indes et à l'autosuffisance de la colonie, rencontre des difficultés. Le gouverneur concède alors des parcelles de terres à neuf Néerlandais : des « anciens fonctionnaires [qui] prennent le nom de *Vrijburghers*²² » (Coquerel 1992a : 20) sous les conditions strictes de la compagnie. Ces « citoyens libres » s'installent à l'est du Cap où les premiers conflits liés à l'occupation et l'exploitation des terres éclatent avec les Khoïsan, rapidement mis en défaite par les armes à feu coloniales. Une pénurie de main d'œuvre voit l'arrivée d'esclaves javanais (Coquerel 1992a : 20) qui se fondent rapidement à la population néerlandaise, puis des esclaves malais, malgaches, angolais et guinéens : « les premiers Noirs atteignaient la région du Cap de Bonne-Espérance. L'histoire n'en est pas à un paradoxe près qui voit le début du peuplement noir de cette région comme une volonté de l'administration hollandaise » (Lugan 1989 : 53).

On recense environ 168 Blancs en 1670, qui arrivent seuls ou en famille d'où une certaine « homogénéité de la société qui se met alors en place au Cap : ces Blancs parlent des langues relativement proches et partagent un ensemble de valeurs communes, issues de la culture réformée » (Coquerel, 1992a : 21). Le nouveau gouverneur encourage l'immigration européenne à partir de 1680, afin d'asseoir numériquement la position de la colonie. Les Boers se déplacent de la colonie vers l'intérieur des terres où plusieurs villes sont fondées²³. La France s'intéresse à l'Afrique australe dès la première moitié du XVIIe mais Colbert renonce à s'en emparer, notamment en raison des coûts à engager dans ce projet et le fait que le Cap reste accessible en temps de paix. Au-delà des voyageurs accompagnant les périple précédents, on peut dater l'arrivée du français²⁴ en Afrique du Sud juste après 1685 au moment où, en France, le français devient langue de l'administration (Picoche, Marchello-Nizia 2001 [1998] : 30), mais également alors que la révocation de l'Édit de Nantes par Louis XIV fait fuir certains Huguenots vers l'Afrique du Sud.

La Compagnie a besoin de voir augmenter sa population blanche, les Français aux Pays-Bas sont invités à se joindre aux *Freeburghers* volontaires pour le départ, surtout quand ils sont viticulteurs (Walker 1963 :

²² « Citoyens libres » en néerlandais : ce sont des citoyens libres par opposition à ceux restés fonctionnaires de la compagnie. On leur donne des terres à cultiver, ils sont contraints en échange à subir les règles économiques de la Colonie. Variantes : *Vrijburghers, freeburghers, burghers*.

²³ Paarl est créée en 1679, Stellenbosch en 1680, Drakenstein en 1687. Les plus éloignés des colons sont alors dans un rayon de 100 km autour du Cap en 1700, rayon qui passe à 400 km en 1750, puis à plus de 800 km de la Baie de la Table en 1795 (cf. carte, annexe 1a p. 10).

²⁴ Le français est ici entendu selon le sens que lui donne l'ordonnance de Villers-Cotterêts de François Ier de 1539 (Picoche, Marchello-Nizia 2001 [1998] : 29), qui impose la langue du roi au pays, comme marqueur du début de la francisation : le français des Huguenots est à prendre dans le contexte de l'époque, il n'est sans doute ni arrivé sous une forme « homogène », ni n'a été la seule langue à arriver avec les Huguenots.

133 ; Lugan 1986 : 55). C'est à ce moment que le comptoir devient un véritable établissement agricole colonial plutôt qu'une escale de ravitaillement.

A leur arrivée en 1688, les Huguenots français représentent 1/5e de la population blanche de la colonie. Majoritairement viticulteurs et agriculteurs (avec quelques artisans, médecins et le Pasteur Simond), Simon Van der Stel leur accorde des terres à exploiter, qu'il place à proximité de celles des colons afin de ne « pas prendre le risque de leur accorder une autonomie territoriale trop importante » (Lugan 1986 : 56). En effet, le gouverneur est « inquiet que ne se développe une situation semblable à celle du Québec » (Coquerel 1992a : 21), il les contraint donc à se disperser entre Drakenstein et Stellenbosch, parmi les fermiers néerlandais et allemands.

Walker commente l'attention néerlandaise à la perte de l'identité française²⁵ : « les colons français n'étaient pas autorisés à rester français » (1963 : 133), que ce soit en termes politiques, de nationalité, mais aussi en termes linguistiques et culturels. Les quelques 180 Huguenots sont installés au Nord-est du Cap (région de Paarl) par la Compagnie et l'arrivée de pasteurs et instituteurs français est rapidement interdite. Attachés à leur(s) langue(s) et à leur culte religieux, les Français demandent en 1689 l'autorisation d'ouvrir un temple dans lequel prier en français, ce à quoi les autorités consentent sous la condition que les enfants apprennent obligatoirement le néerlandais à l'école. La population française sur place comportant de nombreux jeunes, cette mesure participe à la régression de cette langue.

En 1702, Adriaan Van Der Stel, fils et successeur du précédent gouverneur, rend les prêches en néerlandais obligatoires, « ne tolérant l'usage du français que pour les vieillards ne parlant que leur langue maternelle » (Lugan 1986 : 57). En trente ans, le français n'est plus parlé dans la colonie. L'exploitation particulière des terres agricoles et viticoles allouées aux Huguenots a rendu la région visible dès cette période sous le nom du « coin français » (« De Fransche Hoek » en néerlandais) jusqu'à nos jours (désormais *Franschoek*). C'est une des seules traces du passage des Huguenots²⁶, accompagnée par les patronymes français qui se sont « afrikanisés »²⁷ avec le temps, certains traits de la religion protestante (cantiques, liturgie) ainsi que des noms de propriétés vinicoles ou de régions du *Franschoek*, réexploitées plus récemment dans la région du Cap.

²⁵ « The [VOC] authorities could not forget that, although they were refugees, they belonged to the nation whose king was still threatening the very existence of the Republic. Moreover, France had latterly become a dangerous rival in the East. Hence the French colonists were not to be allowed to remain French. The sooner they lost their nationality the better the XVII would be pleased » (Walker 1963 : 133).

²⁶ *The Cambridge History of British Empire* mentionne toutefois une intervention française ponctuelle pour protéger le Cap des Britanniques en 1781, qui aurait relancé l'économie locale et une certaine vie culturelle sur place : « Cape Town became a gay little town with a French theatre and with manners and morals that led to its being described as a miniature replica of Paris » (Walker 1963 : 159).

²⁷ Terme utilisé par Coquerel (1992a : 21). Cf. Lugan pour des exemples de patronymes et leurs origines (1986 : 57-59), par exemple : du Pré est devenu Du Preez, Villon est devenu Viljoen ; certains demeurent intacts, comme Joubert ou Durand. Cf. Boucher (1983) pour un parcours détaillé des Huguenots français, de différentes régions de France à la colonie du Cap, pendant le premier siècle de la colonisation sud-africaine.

Le XVIII^e siècle voit l'arrêt de l'immigration européenne, qui est une population difficile à contrôler par la Compagnie, au profit d'un accroissement de l'importation de population servile, à tel point qu'en fin de siècle cette dernière est plus nombreuse que celle des colons. Pour asseoir sa domination, la Compagnie doit faire en sorte que le projet d'installation se structure dans une perspective coloniale, soit en s'assurant que les populations européennes demeurent sous l'allégeance néerlandaise et que les populations esclaves restent asservies. Si l'installation des Huguenots français a été contrôlée par la Compagnie, ce projet semble menacé par d'éventuelles revendications à venir des premières générations nées sur place, qui risquent de faire éclater le groupe « néerlandais », rallié sous cette dénomination pour justifier la présence de la Compagnie.

Ce groupe, pour des raisons d'autonomisation face à la VOC tout autant que des raisons religieuses, va éclater en différents groupes identitaires tels que les Néerlandais, colons et membres de la VOC ; les (*Vrij*)*burghers* ; les Boers ; puis les *Trekboers* qui s'enfoncent dans les terres (du Cap vers l'Est, cf. annexe 1a, p. 10). L'avancée dans le pays de ce groupe fondateur du groupe afrikaner, agissant selon des principes politico-religieux marqués, est favorisée par la possession de chevaux et d'armes à feu. Les « guerres cafres » ont déjà commencé, notamment contre les Xhosa. La VOC s'y oppose et n'obtient des Boers que la proclamation de la première république des *Vrijburghers*, les émancipant de tout engagement avec la compagnie coloniale néerlandaise. Ce tournant va marquer une identification locale de ces groupes en tant qu'« Africains » (donc comme légitimes sur place), qui revendiquent leurs origines européennes, notamment par distinction des autres populations avec lesquelles ils sont en conflit.

C'est au tournant du XIX^e siècle que le rejet de l'autre va s'exacerber. Les *Trekboers* s'organisent en *kommandos* quand ils rencontrent des résistances à leur avancée dans le pays, ou quand ils souhaitent régler des conflits de bétail. Les peuples khoïsan sont bientôt réduits en esclavage ou refoulés vers le Nord. Certains sont asservis, d'autres le refusent comme les Griqua²⁸, qui migrent vers la région confluente des fleuves Vaal et Orange, accompagnés d'autres Khoïsan. L'avancée des *Trekboers* vers l'Est aride les fait également rencontrer les premiers Noirs (hors esclaves), du groupe linguistique Nguni²⁹ vers 1775 : cette rencontre de deux peuples pasteurs, éleveurs, donne lieu à un siècle d'affrontements liés aux frontières géographiques du territoire de chacun, ce qui donnera lieu aux huit « guerres cafres » (Lugan 1986 : 63, Coquerel 1992b : 27) entre 1779 et 1853³⁰. La VOC est en faillite en 1793, notamment en raison de la perte de ses marchés européens, dont s'emparent les Britanniques et les Français.

²⁸ Nés de pères néerlandais et de mères khoïsan.

²⁹ Dont les Xhosa, les Zulu et les Swati, leur territoire s'étend sur la bande fertile entre l'actuel Swaziland et l'est de la Province du Cap.

³⁰ Ou « guerres de frontières ».

3.2.2.2 L'affirmation de la distinction des identités

En 1795, les armées françaises occupent les Provinces Unies soutenues par les contestataires de Guillaume d'Orange qui se réfugie à Londres. Les Anglais s'installent au Cap de peur que les Français ne le fassent, mettant ainsi fin à 150 ans de domination néerlandaise sans partage. Des politiques ambiguës prennent alors place : la VOC essaient de ménager Khoikhoi, Xhosa et Boers. Les Britanniques vont prendre le pouvoir tout en tâchant de s'allier les Boers, dont certains quittent la colonie en 1835 pour démarrer le grand trek, fuir la domination britannique et vivre selon les préceptes que les *Voortrekkers*³¹ interprètent dans la Bible³². Ce trek a longtemps été présenté comme un symbole mythifié de la libération boer du joug britannique, une libération biblique d'un martyr en partie lié à la menace de cette langue et la culture afrikaner dans un contexte d'anglicisation (Barbier 2001). Si on « se livre à une lecture idéologique du grand trek » (Coquerel 1992a : 36), il est bien le résultat d'un heurt entre Boers et Britanniques que tout oppose. Coquerel décrit les communautés boers comme « très marquées par leur environnement africain, aux mentalités conservatrices, imprégnées de mysticisme, animées d'une foi austère et sincère, parfois proche du fanatisme, caractérisée par un individualisme forcené et une indigence culturelle » (*Ibidem*) ce qui les poussent à partir en quête de la terre promise, alors que les Britanniques, nourris par le contexte européen, sont opposés au racisme et cultivent un sentiment de supériorité sur les Boers.

La cohabitation avec les Britanniques est un choc pour les Boers, qui « subissent de plein fouet le choc idéologique et culturel du XIXe siècle dont les modèles fondés sur le rationalisme et le libéralisme sont très éloignés des schémas de pensée élaborés dans la colonie du Cap durant un siècle et demi » (Coquerel 1992a : 31). En réaction à la population boer qui gronde, les 4 000 Britanniques présents en 1806 sont rejoints par 5 000 de leurs compatriotes en 1820 afin d'établir un certain équilibre démographique en cas de conflit. L'Afrique australe compte alors 15 000 Blancs. La manière d'administrer la colonie de Londres ainsi que la position britannique en faveur d'une certaine défense des autres populations va heurter les convictions boers et susciter de nouvelles tensions. Si l'égalitarisme et l'individualisme règnent chez les Boers, leur relation avec les autres groupes de populations « évolue vers un racisme de plus en plus dogmatique » pour Coquerel (1992a : 25). Pour oser un raccourci, le XIXe siècle va être celui de la conquête des espaces et du pouvoir.

Les *Voortrekkers* vivent en quasi-autarcie dans des micro-états fragiles exposés aux menaces des groupes africains et aux ambitions britanniques qui les considèrent toujours comme des sujets. Cette situation pousse les premiers à prendre leur autonomie et à se fédérer autour de leurs principes en une nation

³¹ Membres du grand trek, 1834-1846.

³² Les Trekboers et les Voortrekkers se voient comme le « peuple élu » sur le chemin de la Terre promise (Lugan 1989 : 88). Chaque victoire, souvent grâce à l'avantage des armes, est interprétée comme un signe divin.

afrikaner. Ils créent les états libres d'Orange et la république du Transvaal en 1837 (cf. cartes aux annexes 1a et 1b, p. 10 et 11). A partir de 1835 et jusqu'en 1848, le grand trek se compose de plusieurs vagues de migration durant lesquelles des micro-états sont fondés. Cette colonisation provoque de profonds bouleversements dans des espaces déjà soumis à l'émergence du royaume zulu. Ces régions, affaiblies par le *Mfecane*³³, seront envahies par les Boers, puis écrasées par la puissance militaire britannique. Les territoires libres commencent à se faire rares et suscitent un « immense brassage des peuples » (Lugan, 1989 : 100). La modernité des armes européennes fait finalement battre en retraite les traditions guerrières africaines en affirmant une domination coloniale britannique sur tous. Le groupe boer va s'en distinguer en se construisant une légitimité africaine face à eux, tout en se fédérant autour d'un noyau politique et religieux. Ces deux groupes d'origine coloniale vont tour à tour exploiter les autres populations dans leur quête du pouvoir.

La création des deux républiques Boers, dans la première moitié du XIXe siècle, amène l'ère d'une séparation sociale et spatiale. C'est en effet à cette période qu'il semble que la relation des Boers change à l'égard des populations noires : d'une attitude paternaliste quand « les serviteurs, nés sur les terres de leurs maîtres, demeuraient souvent attachés à ces derniers » (Lugan, 1986 : 105), ils passent à une considération des « Noirs³⁴ » comme représentant l'ennemi. Au milieu du XIXe siècle, les Boers installés en Orange ou dans le Transvaal doivent établir des rapports de coexistence avec les Noirs puisque, même s'ils préféreraient ne pas avoir à les inclure à leur organisation, ils sont conscients de la main-d'œuvre indispensable que ces populations représentent pour un développement viable de leurs États. Dès les années 1838-1840, des territoires séparés apparaissent, les peuples noirs sont poussés à la sédentarisation et isolés les uns des autres par les établissements boers. A partir de 1849, les Noirs ne peuvent plus pénétrer sur le territoire des Blancs, sauf s'ils travaillent pour eux (Lugan 1989 : 106). Dès 1856, le *Grondwet*, loi fondamentale du Transvaal, proclame l'inégalité des Noirs et Blancs, alors que leur interdépendance économique et sociale s'accroît. Les fermes boers sont isolées donc fragiles, la seule manière que trouvent alors leurs propriétaires pour en garder le contrôle est une répression massive en cas de soulèvement³⁵. Certains conflits sont l'objet de négociations entre Boers et Britanniques, notamment à travers l'exemple de la *Convention de Sand River* en 1852, où les Boers acceptent de renoncer à soutenir

³³ Le « martèlement » ou « l'écrasement » en zulu, l'*Impi* correspond aux descentes zulu dans différentes régions pour s'approprier terres, personnes et biens, qui auraient vidé le plateau central sud-africain dans lequel se sont installés les Trekkers.

³⁴ Les « Noirs » regroupent ici, par amalgame, toutes les populations considérées « non-européennes » me semble-t-il. L'expression est reprise ici des ouvrages historiques faute de mieux, mais en soulignant que cet amalgame a perduré et a été exploité par la suite dans le pays.

³⁵ A l'exemple d'un soulèvement noir en 1854, au cours duquel 23 boers sont tués : en retour, un *kommando* boer s'organise et va tuer 900 personnes d'une « tribu » (Lugan 1986).

les Sotho en échange de l'indépendance des communautés établies au Transvaal. Londres ratifie la convention, puisque la colonie du Cap, point essentiel vers la route des Indes, est sécurisée.

Existent alors deux colonies britanniques et deux républiques boers (*cf.* carte, annexe 1b, p. 11), fonctionnant de manière autonome et très différente, notamment dans leurs rapports aux autres populations. L'état boer reprend le fonctionnement traditionnel de la VOC, l'autoritarisme règne, le calvinisme devient la religion d'État, l'usage exclusif du néerlandais est appliqué aux textes officiels tandis que l'afrikaans est utilisé au quotidien. Une rigoureuse politique de discrimination « raciale » est instaurée : le droit de suffrage censitaire n'est accordé qu'aux *Burghers* et l'article 9 de la constitution du Transvaal stipule que « la nation ne reconnaît aucune égalité entre les Blancs et les Indigènes³⁶ » (Coquerel 1992a : 45). La constitution de l'État libre d'Orange précise en article 1 que « seuls les Blancs sont citoyens de la République » : les *Voortrekkers*, selon Coquerel (*Ibidem*) mettent en place leur principe de « différenciation naturelle des êtres humains » conformément à leur interprétation très restrictive de la Bible. Du côté britannique, les missions protestantes³⁷ jouent un rôle important dans la défense des communautés autochtones et des esclaves présents au sud de l'Afrique. En 1807, elles obtiennent l'interdiction du commerce des esclaves dans l'Empire britannique, puis la mise en place d'une politique en faveur des Khoi et des « Coloured ». La cour de justice itinérante du *Black circuit* (la « Tournée Noire ») est créée pour punir les Boers responsables de mauvais traitements auprès de leurs serviteurs. Ce que les Boers retiennent, c'est que pour la première fois, des « non-blancs avaient eu la possibilité de faire traîner leurs maîtres en justice et de les y accuser publiquement » (Lugan 1986 : 72) : l'ordre social Boer est perçu comme menacé. L'esclavage sera ensuite aboli par Guillaume IV en 1833 dans tout l'Empire britannique.

Bien que l'identité afrikaner soit forte, le caractère individualiste des *Voortrekkers* fait que les tentatives de fédération des deux Républiques sont difficiles. Pour leur part, les Britanniques, qui ne renoncent pas à leur domination, préfèrent que les deux états boers restent séparés et s'emploient donc à parer à leur développement, par exemple en faisant échouer les demandes de financement du Transvaal à l'Europe, concernant l'établissement d'un système de chemin de fer. La découverte de gisements de diamants à la fin du XVIIIe siècle marque la période où le « particularisme Boer » se transforme peu à peu en « nationalisme afrikaner » : les Afrikaners s'unissent quelque soit leur appartenance coloniale contre la domination britannique. Selon Teulié, le principe de survie et d'élimination de l'ennemi participe chez les Afrikaners à « se forger une nouvelle identité. Tout au long du XIXe siècle, en effet, on peut dire que

³⁶ Il est possible que ce terme soit du fait de Coquerel.

³⁷ Notamment la *London Missionary Society* (LMS), influente auprès des autorités britanniques.

celle-ci se « construit » en réaction aux Anglais » (2000 : 340). Le coût de l'exploitation diamantifère à Kimberley fait qu'elle passe sous domination britannique, grâce à Cecil Rhodes qui réunit en 1881 les différentes concessions qui deviendront l'actuelle *De Beers Consolidated Limited*. S'en suit une période où Boers et Britanniques s'intéressent aux territoires des autres, souvent des États noirs qui sont menaçants pour leur domination, et qui utilisent ces conflits pour contester la présence blanche sur leur terres.

Les Britanniques³⁸ passent à un impérialisme agressif et poussent à la création d'une fédération sud-africaine regroupant possessions anglaises, boers et états noirs. Le protectorat proposé à Pretoria en 1877 est décliné par les Afrikaners mais l'annexion provisoire est proclamée sous prétexte de leurs difficultés à résoudre les conflits contre les Pedi. La première guerre anglo-boer a lieu et voit l'indépendance donnée au Transvaal et le fait que la Grande-Bretagne renonce à tout droit sur la « politique indigène ». La domination britannique semble difficilement réalisable mais tentant tout de même de s'imposer aux Boers une fois les puissances noires éradiquées : on peut déjà voir se profiler une alliance stratégique à venir, des Blancs contre tous les autres. Ces « autres » incluent la population européenne attirée par les diamants et l'or, qu'on appelle alors les *Uitlanders* (les « étrangers ») et qui commencent à réclamer des droits en 1886. A la fin du XIXe, Johannesburg devient la capitale minière ainsi qu'une métropole bancaire et industrielle. L'écart se crée avec l'urbanisation et l'industrialisation éclair du Transvaal grâce aux mines, face aux fermes, à la civilisation traditionnelle patriarcale et archaïque des boers de l'État Libre d'Orange (cf. carte, annexe 1c, p. 12). Le groupe afrikaner exploite toutefois habilement les ressources financières, en contrôlant le nombre de *Uitlanders* et en les excluant des décisions politiques, tout en taxant leur activité et en imposant leur propre monopole commercial.

La puissance montante du Transvaal inquiète la domination britannique et la seconde guerre anglo-boer éclate. Elle voit l'apparition du slogan « Afrika voor die Afrikaners » en 1901 (Teulié 2000 : 337) : une prise du pouvoir est envisagée comme pouvant permettre « aux boers et à leurs descendants de concrétiser leur vision onirique d'une « Afrique [du Sud] aux afrikaners » (*Ibidem* 338). Après de longs conflits, la paix est signée le 31 mai 1902 à Vereeniging où les Boers renoncent à leur indépendance en échange de divers avantages économiques, accompagnés de la certitude que les Anglais n'accorderont aucun droit aux Noirs du Transvaal et d'Orange.

Selon Teulié, c'est le choc de cette seconde guerre qui fait passer les Afrikaners à un autre type de conquête du pouvoir, en abandonnant les armes au profit de la politique : « si leur credo de vie perdue autour des notions de peuple élu, d'épreuves divines qui leur sont imposées pour les tester, la manière

³⁸ Disraeli est alors Premier Ministre.

dont ils appréhendent leur propre fonctionnement vole en éclat pendant le conflit » (2000 : 452). Il ajoute que cette guerre marque le tournant du Boer vers un Afrikaner du XXe siècle :

« La guerre des Boers fut le catalyseur qui provoqua la disparition du mode de vie des colons boers pour faire place à l’Afrikaner moderne, motivé pour la reconquête du pouvoir et désireux de se protéger des agressions extérieures en construisant son pays selon l’image symbolique du *laager*, le camp retranché, qui restera dans l’histoire sous le nom d’*Apartheid* » (*Ibidem* 452-453).

Cette guerre fédère tous les Afrikaners du territoire, qui vont progressivement s’organiser politiquement pour reprendre le pouvoir ; ce qui se concrétisera lors la victoire des nationalistes aux élections de 1948. Les relations anglo-afrikaners vont alors prendre une tournure d’alliance politique officielle contre « la menace noire », tout en tentant constamment de prendre le pouvoir des mains de l’autre. Le prolétariat boer gronde et des partis nationalistes voient le jour, mais les arguments miniers font qu’Afrikaners et Britanniques se rejoignent sur des politiques économiques communes. Tous deviennent-ils alors citoyens de l’Union sud-africaine³⁹ ? Rien n’est moins sûr, puisque l’établissement d’une « politique africaine » (Lugan 1986 : 178) est alors ressentie comme nécessaire par les deux parties, principalement pour s’assurer le bon déroulement de leur projet économique sans réclamation des autres « citoyens » dont on va âprement discuter le statut. Les langues de l’Union vont susciter débat au niveau national et éducatif, ne posant que la question des langues dominantes. Les conflits du XXe siècle prennent une tournure politique dans laquelle les arguments de hiérarchisation de la population s’intensifient et s’institutionnalisent, jusqu’à l’émergence de la notion d’apartheid.

3.2.2.3 L’institutionnalisation du rejet de l’autre

Les deux républiques boers, les deux colonies britanniques et la Rhodésie s’unissent dans un regroupement que les historiens qualifient de « regroupement blanc », parce que cette alliance se fait par stigmatisation et exclusion commune de la population noire. La question du vote des Noirs est conflictuelle⁴⁰. Selon Fredrickson (1981), le capitalisme du « laisser-faire » de la Grande-Bretagne prévoyait que les employeurs engagent une personne pour ses qualifications, sans égard envers son « ascendance » (« ancestry »). Il estime pour sa part que cela relève de l’utopie car la conception du progrès a sous-estimé la capacité de l’ancien ordre racial à s’adapter aux conditions économiques et légales de l’entrée dans le capitalisme⁴¹. Un accord est finalement trouvé autour d’un état unitaire dans

³⁹ L’Union sud-africaine représente l’alliance des deux républiques boers et des deux colonies britanniques (annexe 1b p. 11) à laquelle est incluse la Rhodésie (désormais le Zimbabwe), très rapidement l’Union délimite des territoires d’exclusion « réservés » aux Noirs (annexe 1c p. 12).

⁴⁰ Les libéraux du Cap souhaitent un vote sur des bases de qualification sociales ; ce qui ne donne lieu à aucune concession du côté d’Orange et du Transvaal, qui refusent que le droit de vote, accordé aux Noirs et aux « Métis du Cap », soit élargi aux autres provinces.

⁴¹ « [It] failed to foresee how privileged groups within a capitalistic society could accentuate traditional racial divisions and distinction for their own advantage » (Fredrickson 1981: 200), soit le fait que cette conception du progrès : « a manqué »

lequel les quatre provinces seront principalement autonomes, reléguant la question du droit de vote au choix de chaque province : le Transvaal et l'Orange conservent leur ségrégation raciale alors que les Noirs souhaitaient que le libéralisme du Cap soit étendu aux provinces du Nord. Edouard VII signe en 1909 la constitution de l'« Union Sud-africaine » qui prend effet en 1910. Le pays compte alors 5,2 millions d'habitants⁴² : 3,7 millions de Noirs, 1,1 million de Blancs, 500 000 Métis et 100 000 Indiens. L'anglais et le néerlandais sont désormais langues officielles et en 1925 l'afrikaans remplace le néerlandais. Le nouvel état est un dominion britannique avec un gouvernement autonome ; les trois protectorats anglais (Basutoland (Lesotho), Bechuanaland (Botswana) et le Swaziland) et la Rhodésie restent administrés par Londres (*cf.* carte, annexe 1a, p. 10).

Les différentes orientations politiques vont alors osciller entre un projet national commun entre Britanniques et Afrikaners⁴³ et des projets dits « nationalistes » dans les livres d'histoire mais qui opposent en fait les deux groupes distinctement⁴⁴. Dans tous les cas, il est exclu que d'autres groupes soient politiquement représentés, ce qui va également pousser les groupes noirs à se fédérer sur cette base⁴⁵ même si, entre-temps, le « regroupement blanc » aura œuvré dès 1913⁴⁶ à structurer et légiférer un système qui ne leur laissera aucune marge de manœuvre.

La crise de 1920 participe à renforcer la montée du nationalisme afrikaner ainsi que l'institution de la ségrégation alors qu'une partie de la population blanche se paupérise : des mesures sont alors prises pour favoriser leur embauche contre celle de toute personne « non blanche », qui doit désormais constamment

d'anticiper la manière dont les groupes privilégiés au sein d'une société capitaliste pouvaient accentuer les divisions raciales traditionnelles et les distinctions à leur propre avantage ».

⁴² Selon les catégorisations qui allaient être institutionnalisées *a posteriori*, puisque les sources sont contemporaines.

⁴³ On note au passage que ces termes sont déjà, à l'époque, vides de leurs sens : en ce début de XXe siècle, et même si les livres d'histoire utilisent ces termes, ne faudrait-il pas parler de Sud-Africains ? Ou utiliser d'autres qualificatifs communs ? Peut-être que les questions de définition identitaires actuelles viennent du fait que l'argument d'un statut politique commun n'a jamais constitué qu'une exclusion des « non Blancs » et non un élément fédérateur entre descendants de Britanniques et de Boers. On en arrive à une opposition selon l'ascendance et la langue, comme stigmate d'une histoire qui tient pour importante les différences de langues-cultures, de religions et donc de préceptes de vie et de rapport à l'autre.

⁴⁴ Par exemple pour les élections de 1910, Hertzog milite pour « l'Afrique du Sud d'abord » (Lugan 1986 : 181). Il est évincé par Botha pour qui l'« Afrikander » doit être « le maître chez lui ». Cette identité qui se distinguait des autres concernait pour lui tout « Blanc né en Afrique du Sud, qu'il soit de souche néerlandaise ou anglophone. Il ne fallait donc pas combattre l'anglais né en Afrique mais l'étranger le plus souvent anglophone possédant les mines et les industries », présent seulement par intérêt (*Ibidem* 182). On voit donc que les frontières identitaires incluent ou excluent un « autre » redéfini selon l'intérêt en jeu. Hertzog place l'accent sur la structure politique de l'Union sud-africaine, incluant donc *a priori* tous les Blancs, tandis que Botha distingue les personnes nées en Afrique du Sud des autres, selon un droit dépendant d'une légitimité de naissance. Il n'est d'ailleurs pas exclu que pour Botha cela signifie l'adoption de l'afrikaans.

⁴⁵ Alors jeune avocat, Mohandas Gandhi arrive en 1893 à Durban pour fonder *le Natal Indian Congress* l'année suivante, afin de garantir les droits civiques des Indiens et l'amélioration de leur condition morale. Les représentants des Noirs, « membres de la petite bourgeoisie noire, formés dans les missions méthodistes » (Coquerel 1992b : 80), créent la *Convention Indigène (Native convention)* dont l'existence sera brève mais qui marque le début de la résistance politique des Noirs contre le pouvoir blanc. En 1909, les délégués noirs fondent le *South African Natives National Congress* (SANNC) qui deviendra en 1923 l'*African National Congress* (ANC). Tout comme le *satyagraha* de Gandhi, ils sont alors convaincus que la non-violence leur donnera gain de cause face à la multiplication des lois racistes.

⁴⁶ Promulgation par le Ministère des affaires indigènes (créé en 1910) du *Native Land Act*.

se déplacer avec un *pass*⁴⁷ dès 1924. Les premières politiques des *Homelands*⁴⁸ apparaissent : sous couvert de consacrer 13% de terres inaliénables aux Noirs sur la surface du territoire, l'intention est en fait de s'assurer le contrôle de leur droit foncier, inapplicable en dehors de ces terres. Le drapeau change et le néerlandais est remplacé par l'afrikaans au rang de langue officielle avec l'anglais. C'est à cette période que se constitue l'idéologie du « royaume afrikaner » (*afrikanerdom*⁴⁹). De nombreuses organisations voient le jour dans le but de rendre visible et diffuser cette idéologie pour rallier des partisans à la cause de l'*afrikanerdom*. Elles exercent leur influence à tous les niveaux de la société (religieux, étudiantin, culturel, médiatique, syndical, etc.) jusque dans les programmes scolaires.

Le nationalisme extrémiste afrikaner s'exprime alors par le racisme anti-noir, l'antisémitisme et l'antiparlementarisme, comme à travers la suppression du droit de vote pour les Noirs du Cap et du Natal à travers le *Native Representation Act* de 1936, alors que ces derniers en bénéficiaient depuis 1853. En 1956, le droit de vote est ensuite retiré aux Métis. L'institutionnalisation de la ségrégation est posée, elle va devenir un concept de développement à travers l'apparition de la notion d'apartheid, avant de se pérenniser par l'élection des nationalistes en 1948. Les Sud-Africains afrikaners voient leur projet de république modérée s'éloigner, l'urbanisation massive et la diffusion du « péril noir » (Coquerel 1992b : 95) vont mener à l'apparition médiatique du terme d'apartheid.

Ce terme avait pour vocation de s'allier les votes britanniques sous le prétexte de la préservation des différentes identités de l'Union, soit l'unité contre les Noirs tout en conservant une distinction identitaire entre Blancs. Malan⁵⁰ étant devenu premier Ministre depuis les élections, la politique d'immigration est durcie, notamment pour les ressortissants du Commonwealth : les ressortissants britanniques récemment naturalisés ne peuvent pas être candidats aux élections, malgré les paroles rassurantes qui leur avaient été adressées. Pour Malan, les anglophones sont des « éléments allogènes inassimilables au sein de l'*Afrikanerdom*, des *Uitlanders* à l'époque des républiques boers » (Coquerel 1992a : 181). Le gouvernement interdit le communisme⁵¹, ce qui lui donne désormais la légitimité nécessaire pour établir des listes de personnes « considérées communistes » à exclure de la fonction publique, ou dont les écrits peuvent être interdits, en toute impunité.

⁴⁷ Ce document, à la fois pièce d'identité et livret de travail, doit être en permanence porté par tous les « Non-blancs » et contrôle notamment leur passage entre les zones blanches et noires. Déterminant des horaires et des zones de déplacement autorisés (entre zones blanches et *Homelands*), il sera renforcé en 1952 avec le *Pass Laws Act* et ne sera abrogé qu'en 1986.

⁴⁸ Ou « terres natales », on voit ici clairement que le critère de « l'origine » est exploité à des fins fallacieuses, ces *Homelands* étant arbitraires pour les populations devant y vivre et ne constituant aucunement une éventuelle terre dite d'origine.

⁴⁹ Inspirée de l'histoire afrikaner, « les rôles de la religion, de l'histoire et de la langue sont indissociables dans la constitution de cette abstraction qui a porté le Parti National au pouvoir » (Lugan 1986 : 196). Cette notion se nourrit de l'individualisme et de l'isolement boer, dont les contacts avec d'autres ont principalement pris la forme des *laager* de défense ou des *kommando* offensifs à travers l'histoire.

⁵⁰ Malan était connu pour sa sympathie envers l'idéologie nazie (Cf. annexe 2 p. 15 concernant les représentants politiques depuis 1910).

⁵¹ Le Parti Communiste sud-africain compte alors 3000 membres dont 1200 Noirs, il se dissout en 1950.

Exploitée par les dirigeants afrikaners, la notion d'apartheid s'installe dans une logique politique du *laager* pour se défendre et se préserver du monde extérieur. Il consiste en une :

« séparation politique et sociale entre les composantes de la population de l'Afrique du Sud et est présenté comme la seule protection possible de la nation blanche qui pourra, en conservant sa « pureté » et son « identité », continuer à jouer un rôle d'arbitre et de guide pour l'ensemble des communautés » (Lugan 1986 : 204).

Le terme semble apparaître en 1929, la notion est approfondie de 1944 à 1948 par les théoriciens du Parti National. C'est Malan qui l'aurait évoqué pour la première fois au Parlement en janvier 1944, en déclarant vouloir « assurer la sécurité de la race blanche et de la civilisation chrétienne, par le maintien honnête des principes de l'apartheid et de la tutelle » selon Aicardi de St Paul (1979 : 57). Le terme nomme en fait un système politique, choisissant la séparation à l'assimilation ; une « segmentation socio-raciale à base territoriale de la société multiraciale sud-africaine » (Lugan 1986 : 206) qui veut organiser les relations entre groupes dans l'intérêt des Blancs. Coquerel (1992b : 95) évoque quant à lui le terme comme provenant des intellectuels afrikaners de l'université de Stellenbosch, qui aurait été repris par les pasteurs de l'église réformée avant d'être arboré politiquement par Malan.

Au-delà du terme, l'idée d'une « stricte séparation entre les races » fait son chemin pour devenir un véritable projet politique, qui fait appel aux anciens idéaux afrikaners et se présente comme la seule alternative possible à une « légitime domination » afrikaner. Cette idée devient celle du nationalisme afrikaner, qui trouve écho dans les préceptes de l'Église réformée néerlandaise. C'est la plus importante des trois églises réformées de langue afrikaans, elle regroupe les trois quarts des Afrikaners et revendique 1 600 000 membres noirs et métis. Implantée depuis 1665, elle défend l'idée de la séparation des différentes populations sud-africaines, est contre le métissage et prône la tutelle des Blancs sur les autres groupes en tant que civilisateurs (Lugan 1986 : 207). Au regard de ces versions de l'histoire, je rejoins Coquerel pour qui la notion d'apartheid ne fait finalement que « codifier des pratiques anciennes, qui pour certaines, perdurent depuis le XVIIIe siècle » (1992a : 183).

Les lois établissant la séparation sont nombreuses pour parvenir à une division certaine de la population. La répression interne et l'isolement diplomatique étant en progression, le développement économique du pays va favoriser l'assise de l'apartheid par le gouvernement au pouvoir, appuyée par les églises réformées néerlandaises⁵². Deux lois vont symboliquement représenter l'apartheid et marquer la séparation voulue par les Blancs.

⁵² Trois églises majeures dont la *Nederduits Gereformeerde Kerk* (NGK), qui regroupe près de 70% des Afrikaners. Cette église prêche depuis 1948 que l'apartheid n'était pas en contradiction avec le christianisme. Les Eglises réformées ont joué un grand rôle dans la diffusion de l'apartheid (Coquerel, 1992 : 244). Restant sur les principes nationalistes, lors d'un débat sur la

Blancs, Métis, Indiens et Noirs deviennent les quatre catégorisations distinguées par la *Population Registration Act* de 1950. Cette loi impose un système extrêmement rigoureux qui a pour objectif de classer la population sud-africaine en trois « groupes raciaux » définis par le Ministère de l'Intérieur : blanc, métis, indigène. Par la suite, les Métis sont subdivisés en plusieurs groupes : « Métis du Cap, Malais du Cap, Griqua, Chinois, Indien et autres asiatiques » avant que « Indien » ne devienne par la suite un groupe à part (Coquerel, 1992a : 185). Aucune subdivision administrative ou légale n'existe entre les Afrikaners et les Anglophones. Ceux que Coquerel appelle « les Africains » sont divisés en neuf ethnies, établies à partir de leur langue : Zulu, Xhosa, Swazi, Ndebele, Tswana, Sotho du Nord (Pedi) et du Sud (Sotho), Tsonga-Shangaan et Venda. Les critères de cette classification sont physiques : la couleur de peau, la texture des cheveux, la langue et le groupe hétéro-imposé des parents déterminent l'identité d'un individu :

« Pour le fonctionnaire de 1950, est dite « Noire une personne qui est, ou est généralement acceptée, comme membre d'une race aborigène ou d'une tribu d'Afrique. « est dite « blanche », une personne qui est évidemment blanche dans son apparence et n'est pas généralement acceptée comme Métisse ; ou qui est généralement acceptée comme blanche dans son apparence » (Coquerel 1992a : 185).

Les Métis sont eux catégorisés par défaut, considérés « ni blanc ni noir ». On peut remarquer le caractère extrêmement et visiblement subjectif d'une classification dont dépendent le regard et l'intention de la personne qui catégorise, ainsi que les conséquences dramatiques que cela engendre sur la population⁵³. Comme on peut l'imaginer, sa réalisation est problématique de par « l'extrême imbrication des groupes ethniques et la fragilité des critères légaux » (Coquerel, 1992b : 101). Une fois la division des personnes assurée par la création de « groupes raciaux », le gouvernement peut passer à la ségrégation géographique et sociale.

En 1950, deux zones sont instaurées : la zone blanche et les bantoustans (cf. annexes 1b et 1c, p. 11 et 12), où la présence des différents groupes ainsi catégorisés est régie par le *Group Area Act*. Cette seconde loi marquante détermine pour chaque population l'espace géographique qu'elle devra habiter en fonction de son appartenance « raciale ». Cette loi reprend le *Native Urban Areas Act* de 1923, assignant des quartiers⁵⁴ réservés aux Noirs, mesure étendue en 1946 aux Indiens. Le but de ces mesures est de rejeter les populations considérées « non-blanches » à la périphérie des villes, en écartant le risque de leur intégration et surtout en interrompant l'urbanisation des Noirs. Une stricte séparation des groupes dans les lieux publics et dans l'utilisation des services (transports, lieux culturels et de loisir, restaurants, bancs,

justification de l'apartheid par le fait religieux, elle conclue que la « Bible n'est ni pour ni contre » (Coquerel, 1992 : 274) et se divisera en deux branches dont une réaffirmant les doctrines de l'apartheid.

⁵³ Un exemple flagrant à ce sujet serait l'histoire de Sandra Laing, sud-africaine de parents blancs catégorisée comme Métis, dont la vie a récemment fait l'objet d'un film appelé « Skin ».

⁵⁴ Ces quartiers ne sont ni plus ni moins que des dortoirs où sont parqués les hommes considérés comme « autres que Blancs » mais qui doivent rester en zone blanche pour y travailler (les *compounds*).

toilettes, plages, etc.) est imposée, les seuls points de rencontre tolérés entre groupes sont d'ordre professionnel, donc dans ce contexte, conditionnés par une hiérarchie de type maître à esclave (Coquerel 1992a : 188).

Le rapport Tomlison de 1954 préconise la réhabilitation des réserves pour répondre aux besoins des Noirs à long terme ; selon lui la réussite des *Homelands* est possible sur cinquante ans, mais l'état doit s'en donner les moyens : c'est « soit accepter et relever le défi, soit subir les conséquences inévitables de l'intégration des Africains et des Blancs dans une société mixte » (Coquerel 1992a : 191). Verwoerd s'attache donc à réorienter la politique nationaliste à la fin des années 1950, l'apartheid prend alors une nouvelle forme : le développement séparé. C'est Verwoerd qui lance les bantoustans dans le but de diviser la population noire dans des micro-états afin de créer « une Afrique du Sud blanche et de faire des Noirs des étrangers dans leur propre pays » (Coquerel 1992b : 112), en leur accordant l'autonomie puis l'indépendance.

Ce projet a pour toile de fond la représentation afrikaner de l'histoire du pays, selon laquelle la ségrégation territoriale est légitime. L'apartheid fonde cette légitimité sur la nuance fine d'une forme « équitable » de répartition vers un développement séparé, mais équitable selon les Blancs seulement. Le but visé est proche de celui de l'*Afrikanerdom* : œuvrer à l'indépendance des pseudo-états noirs, c'est se libérer de toute implication envers la population autre que blanche. J'utilise ici le terme de pseudo-état puisque les personnes auxquelles chacun d'entre eux est destiné n'ont pas voix au chapitre, tout est hétéro-catégorisé et décidé : des appartenances, aux terres, en passant par les « attributs » nationaux dont se trouve doté chaque bantoustan et les trajectoires familiales brisées.

Les bantoustans sont donc créés à partir de 1959, huit gouvernements autonomes bantus sont promulgués (cf. annexe 1c, p 12), des normes distinctives sont établies entre les groupes noirs, pour les faire éclater à nouveau sur des critères de traditions et d'histoire différentes⁵⁵ (Coquerel 1992a : 220). En 1970, le *Bantu Homeland Citizenship Act*, loi sur la citoyenneté dans les dix bantoustans, impose le rattachement des Noirs à l'un d'entre eux selon des critères linguistiques ou de lieu de naissance et de résidence. En 1971, le *Bantu Homeland Act* vient structurer le fonctionnement de ces bantoustans en établissant un cadre d'accession à l'autonomie puis à l'indépendance, incluant la perte de la nationalité sud-africaine. De nombreux symboles sont ainsi créés pour donner corps à l'authenticité de ces états : chacun se voit doté d'une capitale, d'un drapeau, d'un hymne national et même d'un parlement et un conseil des ministres, même si aucun pouvoir réel ne peut être investi puisque les Afrikaners conservent un contrôle total sur

⁵⁵ Dans un premier temps, huit ethnies sont distinguées (Nord-Sotho (Pedi), Sud-Sotho, Tswana, Zulu, Shangaan-Tsonga et Venda), puis deux supplémentaires (les Ndebele et les Swazi). Dix bantoustans sont donc créés comme suit : Les Zulu (au KwaZulu), les Xhosa (dans le Transkei et le Ciskei), les Tswana (au Bophuthatswana), les Basotho ou Sotho du Nord (au Lebowa), Sotho du Sud (au Qwaqwa), les Venda (au Venda), les Swazi (au Kangwane), les Ndebele (au Kwandebele) et les Shangaan-tsonga (au Gakankulu), cf. annexe 1c p. 12.

que les questions de défense, de politique étrangère, de sécurité interne et de monnaie. Cela marque le fait que les Noirs, désormais considérés ressortissants de bantoustans « autonomes » perdent la nationalité sud-africaine, et dont toute légitimité de revendication politique. Les limites de ce projet apparaissent rapidement : les anciennes frontières des réserves (*Homelands*) ne représentent que 13% des terres du pays, évidemment parmi les plus pauvres. Peu d'investissements sont faits dans ces parcelles morcelées. L'apartheid interdisant les migrations familiales, n'y restent en majorité que les enfants et les personnes âgées puisque plus de la moitié de la population noire est dans les villes pour travailler.

Les mouvements de résistance comme l'ANC prennent de l'ampleur à mesure du développement de l'apartheid : l'ANC passe de 25 000 à 100 000 membres en 1952, date où le parti organise une campagne de désobéissance civique, la *defiance campaign*, qui mène à l'arrestation de plus de 8 000 volontaires. Les émeutes seront meurtrières et l'image de l'Union sud-africaine continue à se dégrader sur la scène internationale. L'organisation des Nations Unies nomme - pour la première fois - une commission pour enquêter sur la situation, celle-ci est refusée par les nationalistes. Face à cette agitation, Malan renforce le pouvoir national afin de pouvoir proclamer l'état d'urgence et suspendre certaines lois au pied levé.

En 1954, l'ANC rencontre, dans le Natal, le *South African Indian Congress*, le *South African Coloured People's Organization* et le *South African Congress of Democrats* pour rédiger la Charte de la Liberté. La police arrête 156 personnes (dont Walter Sisulu, Nelson Mandela et Oliver Tambo), les accusant de haute trahison et d'activité communiste. Ces personnes sont emprisonnées avant d'être finalement acquittées en 1961, après d'interminables procédures car la Cour Suprême n'est pas parvenue à établir le caractère communiste de la Charte. Cette décision sera mal acceptée des nationalistes, qui remportent à nouveau les élections de 1953. C'est à cette période que l'*Union Jack* et l'hymne national britannique ne sont plus reconnus comme double symbole de l'Union sud-africaine aux côtés du drapeau afrikaner et de l'hymne *Die Stem van Suid-Afrika*.

Quand Verwoerd devient premier Ministre (*cf.* annexe 2, p. 15), il annonce vouloir œuvrer à un rapprochement blanc au delà de la division entre Afrikaners et Anglophones, vers une indépendance du pays, ce qu'il annonce au Parlement en 1960. Il lance donc un référendum, sûr du soutien des 1,8 millions d'Afrikaners et en espérant que les Anglophones seraient favorables à une République. Le référendum lui donne raison et en mars 1961, l'Union sud-africaine annonce son retrait du Commonwealth. Le 31 mai, la République sud-africaine est proclamée : c'est le choix de l'isolationnisme pour la liberté d'action.

Entre temps, le nationalisme noir se scinde en une tendance modérée, qui croit encore au dialogue entre Blancs et Noirs et une tendance plus dure, exclusivement noire. De violentes émeutes éclatent, fortement réprimées par la police, des grèves s'installent. Le pouvoir interdit certains partis et près de 18 000 personnes sont arrêtées. Mandela est élu président du *National Action Council* de l'ANC, entre dans la

clandestinité et fonde l'*Umkhonto we siswe*⁵⁶, branche armée du parti au moment où son président, Albert Luthuli⁵⁷, réaffirme ses options non-violentes. Cette branche de l'ANC débute une campagne de sabotage ; le PAC⁵⁸ se radicalise, sa branche militaire *Poqo*⁵⁹ opte pour la violence et lance une série d'assassinats. Les leaders des deux groupes politiques s'expatrient pour mieux œuvrer. La mobilisation policière se renforce en proportion, l'état-major clandestin de l'*Umkhonto we siswe* est arrêté près de Johannesburg en juin 1963. C'est là que Mandela sera arrêté avec d'autres (dont Walter Sisulu et Govan Mbeki) et condamné à perpétuité, après avoir lui-même assuré la défense de tous et justifié son recours à la violence. De nouvelles lois apparaissent : le délit de sabotage est désormais passible de la peine de mort, les pouvoirs de la police sont accrus en 1963. Les périodes de garde à vue et de confinement solitaire passent de douze jours en 1962 à une période illimitée avec l'autorisation d'un juge en 1966⁶⁰. En 1967, une loi sur le terrorisme est passée, entendue comme une capacité à sanctionner légalement toute activité suspecte, même non politique.

Les élections de 1966 voient l'adhésion de nombreux anglophones au Parti National, qui reste au pouvoir pendant que l'Afrique du Sud est boycottée et subit les pressions de l'ONU concernant l'indépendance de la Namibie. Vorster, alors Premier Ministre (*cf.* annexe 2, p 15), souhaite rompre l'isolement du pays, noue des contacts africains⁶¹ et favorise les ouvertures avec les anglophones, ce qui mécontente les nationalistes. Les élections de 1970 et 1977 continuent à soutenir le Parti National, avec de plus en plus de votes. Les pressions internationales ont eu pour effet d'accélérer l'émergence d'une unité sud-africaine blanche, considérée essentielle face aux diverses menaces nationales, internationales, et face à l'immigration en provenance des anciennes colonies britanniques, belges et portugaises. L'exécutif prend le pas sur le législatif, encouragé par les actions du *Broederbond*⁶². Du côté des organisations d'opposition, la *South African Student Organization*, fondée en 1968 par un jeune universitaire noir, Steve Biko, devient la *Black Consciousness* (BC), inspirée par les valeurs américaines du Black Power. Excluant tout rapprochement avec les Blancs, l'organisation s'allie avec les Métis et les Indiens et s'affirme à partir de la décision du gouvernement de 1976 de vouloir imposer la langue afrikaans dans l'enseignement des mathématiques et des sciences sociales dans le secondaire. L'anglais permettait pourtant « l'acquisition des connaissances nécessaires à une éventuelle promotion sociale » (Coquerel

⁵⁶ La « lance de la nation » en xhosa.

⁵⁷ (1898-1967) prix Nobel de la Paix en 1960.

⁵⁸ *Pan African Congress*

⁵⁹ « Nous seuls » en Xhosa, selon Coquerel (1992a : 226) mais les traductions divergent selon les sources.

⁶⁰ De douze jours à quatre-vingt-dix jours en 1963, puis cent quatre-vingts jours en 1965, avant d'être étendue en 1966.

⁶¹ Madagascar, Côte-d'Ivoire et Malawi notamment, Lugan (1986 : 214).

⁶² 12000 membres répartis en 800 cellules en 1978, majoritairement d'enseignants, universitaires, religieux, fonctionnaires, hommes d'affaires et financiers, policiers et militaires, ainsi que la plupart des députés nationalistes, l'ensemble du gouvernement et le premier ministre.

1992a : 238) alors que la langue afrikaner était perçue comme langue de l'opresseur. Alliée à un mouvement étudiant, la BC appelle les jeunes des townships à boycotter leurs écoles. Le 16 juin 1976, la police ouvrira le feu pour disperser les manifestants à Soweto et l'une des victimes, Hector Peterson, un jeune noir de treize ans, deviendra le symbole de la violence faite aux jeunes. De nombreuses manifestations et actes de violence embrasent les townships. La répression est brutale et fait de nombreuses victimes, les lois se durcissent sans cesse⁶³. Les journaux sont censurés, les journalistes arrêtés ; les bannissements, châtiments corporels et exécutions sont de vigueur.

3.2.2.4 Séparation ou ségrégation ? Le « refus de l'intégration obligatoire » de Botha

A la fin des années 1970, P. Botha⁶⁴ remplace B. Vorster en tant que premier ministre. Sa priorité est de développer l'économie et de gommer les aspects les plus visibles de l'apartheid pour faire que la pression internationale se relâche. Alors que les conservateurs brandissent la menace d'un assaut communiste, Botha propose de réformer la Constitution en 1980 pour associer les Indiens et les Métis au pouvoir avec les Blancs (sous la forme d'un parlement tricaméral) en tant que « minorités » du pays, sans consulter les représentants de ces groupes et en excluant toujours les Sud-Africains noirs. Cette proposition est soumise à référendum, ce qui ne concerne bien sûr que l'électorat blanc. Les mouvements d'extrême droite s'y opposent mais la réforme l'emporte : l'électorat, du moment que les Noirs restent exclus, ne s'oppose pas à une participation limitée des Métis et des Indiens. Ceux-ci sont exclus du pouvoir politique depuis 1959 quand le nouveau système entre en vigueur en 1984. La nouvelle Constitution ignore toujours les désormais vingt-cinq millions de Noirs, dont on considère qu'ils ont leur propre espace d'expression dans les bantoustans. Botha est élu Président de la République la même année, la fonction de premier ministre est supprimée (cf. annexe 2, p. 15). Des réformes vont ainsi être proposées, jouant sur l'ambivalence entre séparation et ségrégation.

Botha déclare en effet en 1983 : « je ne suis pas en faveur d'un système d'intégration obligatoire en Afrique du Sud, et je ne suis pas pour mettre en danger le droit de mon propre peuple à l'autodétermination »⁶⁵. Le ministre de l'aide au développement, Dr Gerrit Viljoen, ajoute en 1985⁶⁶ qu'en aucun cas, des réformes ne s'appliqueraient aux zones résidentielles, aux écoles, aux ministères de l'éducation et à la représentation politique. Au début des années 1980, certains assouplissements

⁶³ Notamment à travers l'*Internal Security Amendment Act* de 1976, dirigé contre « tous ceux qui cherchent la révolution » selon le ministre de la justice, J. Krüger (Coquerel 1992a : 239). Les journalistes sont arrêtés, les journaux censurés ; tortures et exécutions se généralisent.

⁶⁴ Décédé en 2006, ce qui a symbolisé pour certains media la clôture de l'histoire de l'apartheid mais ravive toutefois des controverses : N. Mandela a salué ses démarches d'amorce du démantèlement de l'apartheid alors que l'opinion publique désapprouve la mise en berne des drapeaux pour un homme qui a refusé de témoigner devant la Commission de Vérité et Réconciliation et a refusé de demander pardon pour l'apartheid.

⁶⁵ « But I am not in favour of a system of compulsory integration in South Africa, and I am not in favour of endangering my own people's right to self-determination » (Omond 1986 [1985] : 53).

⁶⁶ Agence Reuter, citée par Omond (*Ibidem*).

apparaissent mais restent symboliques, si l'on considère par exemple que les hôpitaux restent ségrégués. Ce n'est que le 15 octobre 1990 que le *Separate Amenities Act* est abrogé, supprimant la discrimination raciale dans les transports et les lieux publics (Coquerel 1992a : 281). Les démarches institutionnelles sont trop lentes et la transformation trop faible pour la population : les tensions éclatent de toutes parts. Un mois avant l'entrée en vigueur de la nouvelle Constitution de 1984, les Indiens et Métis décident de boycotter les élections. Cette campagne est lancée par le parti de l'*United Democratic Front* (UDF), créé l'année précédente pour lutter contre la réforme, à l'initiative de Desmond Tutu, et regroupe plus de 700 associations anti-apartheid. L'ANC en profite pour revenir sur le devant de la scène et appelle à une offensive générale contre le pouvoir. L'armée intervient dans les townships, les voix des grévistes se joignent à celles des mouvements anti-apartheid, le gouvernement ne sait pas comment y répondre. Les causes de ces émeutes sont à chercher dans l'urbanisation et l'immigration massives suscitées par la recherche d'un travail, ce qui génère de nouveaux townships que le gouvernement tente tant bien que mal de juguler. Cette population noire urbanisée compte une forte proportion de jeunes de moins de dix-huit ans, qui protestent contre la qualité de leur système scolaire jugée inférieure à celui des Blancs : 200 000 élèves font la grève en 1984, ce qui sera souvent récupéré politiquement.

A cette période, l'économie est en baisse, l'agriculture souffre, des boycotts internationaux se font pesants, le cours de l'or et du Rand chutent. Le chômage atteint des proportions alarmantes, ce qui rend la population sensible aux sollicitations des politiques formés à l'étranger et facilite l'embrasement des manifestations. Les différents groupes de population entrent en conflit à partir de tout prétexte, entre partisans de l'autonomisation des bantoustans et les autres, entre ceux qui ont un emploi et ceux qui en sont privés, ceux qui sont grévistes ou non. Les fonctionnaires ou policiers non blancs sont pris à parti, comme à travers l'exemple de l'incendie de domiciles de policiers noirs en juin 1985 ; ils sont lynchés ou brûlés vifs, un pneu en feu autour du cou⁶⁷ : « ces scènes quasi quotidiennes ont fait plusieurs centaines de victimes en l'absence de tout contact avec les forces de l'ordre » (Lugan 1986 : 223). Les « éternels clivages ethniques » (*Ibidem* 222) et politiques s'exacerbent surtout entre Xhosa et Zulu. Au début de l'année 1985, Botha propose, dans une tentative d'atténuer la crise, de libérer Nelson Mandela, qui est alors malade. Il annonce également l'abolition des lois interdisant les relations et les mariages interracialisés. Ces propositions échouent de tous côtés : la population n'y est pas sensible, tandis que les nationalistes conservateurs réagissent violemment. L'état d'urgence est déclaré en juillet 1985, la répression continue. Cette situation de crise voit l'apparition et le renforcement de nombreux partis extrémistes. A l'inverse et en réaction, un courant libéral se forme, proche des idées du Progressive

⁶⁷ Ce mode de torture appelé le « necklace » (le collier) est encore malheureusement utilisé, comme en témoignent les scènes contemporaines d'émeutes xénophobes, contre les Africains non sud-africains.

Federal Party (le parti progressiste), ils proposent une « égalité raciale formelle aux Noirs » (Coquerel 1992b : 124), contre le maintien du pouvoir par les Blancs. Selon Lugan (1986 : 236), le 31 janvier 1986,

Botha annonce au Parlement la fin de l'apartheid et la volonté d'étendre la démocratie à tout le pays. Cinq points majeurs constituent la base de la nouvelle législation à venir :

- une République indivisible (soit l'abandon de l'indépendance des bantoustans),
- une citoyenneté unique,
- la participation de tous les citoyens au gouvernement par le biais de représentants élus,
- l'abandon de l'apartheid,
- ainsi qu'une seule nation, composée de minorités raciales.

Des lois sont alors votées en conséquence pour faire passer ces principes dans les textes. L'opinion de Coquerel sur ces événements est plus réservée (1992a : 270). Il commente qu'en abrogeant certaines lois, Botha assouplit la discrimination raciale tout en conservant le principe d'une Afrique du Sud constituée de groupes ethnoculturels différents. L'apartheid s'adapte et se renouvelle donc une fois de plus en passant du « développement séparé » de 1958 au « développement multinational » en 1968, face à la pression internationale, pour désormais arborer le terme de « démocratie pluraliste » en 1978. Cette dernière expression sera complétée en 1985 par le terme de « développement » ou de « sécurité propre à chaque groupe ». Le terme de « race » cède la place à celui « moins connoté, de groupe » selon Coquerel (*Ibidem*) mais sans être défini. Le terme de « race », selon mes observations, est encore prégnant en Afrique du Sud de nos jours et tout à fait visible dans les écrits scientifiques. « L'ethnie disparaît au profit de la minorité et la ségrégation s'est transformée en « cohabitation » » (*Ibid.*) : cette évolution du discours permet surtout à Botha, selon Coquerel, de déclarer la mort de l'apartheid face à l'arrivée d'une politique plus souple de « coexistence coopérative ». Une opposition au régime commence à apparaître, les contacts avec l'étranger sont nombreux et malgré la désapprobation et la répression du gouvernement, une rencontre est organisée à Dakar entre Afrikaners et membres de l'ANC.

En 1990, le Parti National désavoue Botha, considéré comme un obstacle au changement, Frederik De Klerk est nommé à sa suite pour sortir le pays de l'impasse. Pour les élections à venir, les électeurs blancs, métis et indiens sont appelés à entériner le programme sur cinq ans élaboré par le Parti. Ce programme se fixe pour objectif l'accession à la démocratie, l'égalité de tous devant la loi et l'indépendance du pouvoir judiciaire. De Klerk est un personnage complexe, il conserve un programme encore flou, mais le pays est en crise et il autorise les manifestations « multiraciales » à Cape Town et Johannesburg ainsi que la création de quatre zones résidentielles « multiraciales » dans la province du Cap, du Transvaal et du Natal. De Klerk noue le dialogue avec l'ANC, qui est de nouveau autorisé en

février 1990 après trente ans de clandestinité. Le 11 février, N. Mandela est libéré après vingt-sept ans de captivité. La peine capitale est suspendue, les prisonniers politiques libérés. L'état d'urgence est levé le 7 juin dans tout le pays sauf dans le Natal, en proie au trouble en raison de l'opposition entre l'ANC et l'Inkatha Freedom Party (IFP).

Il ne suffit pas de changer les lois pour mettre fin à l'apartheid et garantir la paix : le conflit politique est souvent doublé d'un « conflit ethnique, les zoulous accusant l'ANC de n'être qu'un « parti xhosa » » (Coquerel 1992b : 126). Mandela et Buthelezi (le chef traditionnel zulu, représentant de l'IFP) se rencontrent mais ne parviennent pas à mettre fin aux conflits qui font des milliers de morts, avant que l'ANC ne renonce à la lutte armée. Le 30 juin 1990, les dernières lois fondant l'apartheid sont abrogées, le système s'effondre. En mars 1992, 68,7% de l'électorat blanc se prononce en faveur de la politique de réforme du président De Klerk. Un gouvernement intérimaire est mis en place en 1993 vers le changement de régime que l'on connaît et avec la nuance, explicitée au premier chapitre, que le passage au statut de démocratie ne garantit pas en soi un « état » de démocratie.

Au vu de cette proposition de lecture de l'histoire sud-africaine, on peut noter que l'apartheid n'est que la dénomination officielle d'un régime politique dont les bases stigmatisantes et ségrégatives avaient été jetées bien avant sa mise en place. Une fois que les autorités coloniales ont pris la mesure de l'échec de leurs politiques d'assimilation et devant la diversité de la population d'Afrique australe, c'est la distinction des diverses identités collectives, sur des critères de langues et des critères appuyant la théorie « raciale », qui a permis de diviser pour mieux régner. Cette manière de s'assurer le pouvoir a, selon moi, contribué à façonner la forme contemporaine du rejet de l'autre, de manière plus ou moins conscientisée, que l'on peut parfois observer. Au carrefour des différentes identités, construites pour soi et par l'autre, se situe le groupe autoproclamé afrikaner, par rejet à la fois d'une identité coloniale et d'une distinction par rapport aux autres populations locales.

3.2.3 L'émergence d'une identité africaine d'origine européenne

Revendiquant paradoxalement à la fois une origine européenne et une légitimité africaine, c'est la tentative de s'imposer politiquement et identitairement aux côtés des Britanniques qui va pousser le groupe afrikaner à défendre âprement « sa » langue⁶⁸. Le développement de l'afrikaans se fait donc en relation avec les politiques linguistiques anglophones, les autres langues-cultures étant reléguées au

⁶⁸ Je choisis de mettre le possessif entre guillemets puisque si les langues ne s'appartiennent pas, l'afrikaans était revendiqué comme l'apanage identitaire afrikaner (avec la religion), malgré le fait que c'est également la langue du groupe catégorisé comme « métis », ce qui était totalement occulté. Récemment dans les médias, on commence à entendre des discours tentant de reconstruire des représentations de l'afrikaans en tant que langue à ne pas stigmatiser car c'est la langue des « Métis » (séries télévisées notamment).

second plan. On développera ces dynamiques sociolinguistiques après avoir questionné le terme d' « africain » dans son contexte de l'époque (voir chapitre 4.3 pour un questionnement contemporain de la notion). Reprenons tout d'abord la manière dont le terme d'afrikaner est apparu.

C'est au cours du XVIIe siècle quand les Freeburghers « s'enracinent et commencent à se sentir africains » (Coquerel 1992b : 24), que B. Lugan attribue la naissance de ceux qui allait être les Afrikaners⁶⁹:

« C'est là dans ces étendues désolées, que se forgea la race afrikaner. Elle y acquit ses immenses qualités : courage, ténacité, endurance, fierté, goût pour la liberté. Elle y vécut isolée, avec la certitude du bien-fondé de ses principes politico-religieux, groupés autour de ses chefs patriarches, seuls admis à interpréter la Bible » (1986 : 61).

Les Trekboers sont isolés en cellules de type patriarcal et pratiquent un élevage intensif qui les pousse à s'enfoncer toujours plus loin dans les terres pour trouver des pâturages. Leur isolement est renforcé par l'absence ou la médiocrité des réseaux de communication. Se déplaçant en char à bœufs, les déplacements sont longs et les échanges limités, ils pratiquent donc une économie d'autosubsistance et vivent quasiment en autarcie. Repliés ainsi sur eux-mêmes, les Trekboers mènent une vie nomade rudimentaire et dangereuse. C'est dans ce contexte qu'une culture originale va se développer et que le terme de langue afrikaans apparaît pour la première fois :

« Cette culture repose sur l'usage d'une langue dérivée du néerlandais, l'afrikaans, un calvinisme rigoureux, et surtout sur l'ultime conviction d'appartenir à un groupe de privilégiés au sein d'une société esclavagiste : privilège de l'homme libre sur l'esclave, du chrétien sur l'athée, du Blanc sur le Noir, enfin du Burgher sur le fonctionnaire de la VOC » (Coquerel 1992a :25).

Selon ce chercheur, l'identité des Afrikaners doit être approchée à travers la vision du monde élaborée au cours de leur histoire (1992a : 58). Elle serait façonnée par une connexion forte entre une morale calviniste stricte, la langue afrikaans et une interprétation quasi religieuse de l'histoire, qui va définir la culture politique, les mentalités et déterminer le modèle de société qui mènera à l'apartheid. Cette identité semble trouver ses fondements dans la fusion des diverses conceptions de l'état/ l'église et de l'individu par les colons néerlandais et ceux ayant fui la Réforme. Le rapprochement linguistique se fait par le biais des langues germaniques de la plupart d'entre eux, et par la disparition des autres langues, comme cela a été le cas pour le français des Huguenots. La langue est décrite par Coquerel comme « un mélange de dialectes hollandais, de créole portugais et de khoikhoi, inventé par les métis du Cap et les esclaves » (1992b : 26) : l'afrikaans remplace peu à peu le néerlandais chez les Afrikaners, ce qui mécontente les autorités coloniales qui dévalorisent cette langue, toujours dans la peur de l'émergence d'un groupe qui questionne la légitimité de leur domination.

⁶⁹ Certains termes me semblent parfois discutables comme ici celui de « race afrikaner ».

La notion d'« Afrikaner » apparaît assez tôt dans ce qui allait être l'Afrique du Sud et si la représentation de l'« Africain » reste généralement dans la littérature populaire victorienne étroitement liée à l'association de « la laideur et la couleur noire » (Teulié 2007 : 173), c'est l'appartenance affirmée au sol africain des Afrikaners qui va participer à leur distinction d'avec les colons britanniques. Selon Coquerel (et Cornevin 1977), l'une des premières traces du terme d'afrikaner pour désigner un Blanc remonte à 1707, quand un jeune colon fut arrêté pour scandale public et condamné au fouet, celui-ci s'est écrié « je suis africaander ! Peu importe que le Landrost me fouette, je ne me tairai pas » (1992a : 60). Paradoxalement, selon Coquerel, le terme était auparavant utilisé pour désigner les Sud-Africains noirs (*African, Africaander, Africaaner*) mais devient, au début du XVIIIe siècle, l'apanage exclusif des « colons blancs d'origine hollandaise, nés en Afrique du Sud. La distinction est alors clairement établie entre les colons de souche sud-africaine et ceux nés en Europe » (*Ibidem*).

Le terme d'afrikaner marque dès son apparition une appartenance locale de la population ainsi désignée : « le nom d'Afrikaner est devenu la description de quelqu'un qui, bien qu'Européen par origine, n'était ni Néerlandais, ni Allemand, ni Français » (Macquard 1962 [1960] : 4). Le terme exclut ensuite rapidement les locuteurs non natifs d'afrikaans puisque « jusqu'au début du XXe siècle, le mot « Afrikaner » désigne « un sud-africain blanc dont la langue maternelle est l'afrikaans » (*Ibidem* 66). La définition de l'« Afrikaner » se cristallise autour de la langue et va continuer à se radicaliser en prenant des connotations politiques. Le terme est récupéré par le Parti Nationaliste, ce qui est au départ mal perçu par les Afrikaners qui n'en sont pas membres. La notion de *Suid-Afrikaners* s'impose toutefois rapidement et se fige avec la prise de pouvoir du parti en 1948, marquant l'officialisation de l'apartheid.

« Afrikaner » devient « un mot qui exclut Smuts et Hofmeyr⁷⁰ uniquement pour des motifs politiques, et un poète métis, qui avait reçu les Honneurs de l'Académie afrikaans pour sa poésie en afrikaans, uniquement pour des motifs de couleur » (*Ibid.*). L'orientation politique et la couleur de peau entrent désormais en ligne de compte : la reconnaissance sociale d'un individu en tant qu'Afrikaner dépend désormais de ces critères exclusifs. Bien que ce terme néerlandais signifie « Africain », Bullier précise qu'il « ne fut plus utilisé que pour désigner les colons néerlandais [...] les Noirs ne sont jamais désignés sous le nom d'Africains » (1988 : 531). Bullier mentionnait en 1988 l'apparition du terme « Afrikane » pour désigner les Sud-Africains noirs, quand le *Ministère des Affaires Bantu* s'était opposé au terme d'« African ». Je ne l'ai pas rencontré lors de mes recherches, sauf peut-être sous la forme *afrikan* dans certains travaux pan-africanistes contemporains, alors qu'« Africain » était, lui, parfois réinvesti. Il me semble plutôt que ce soit l'utilisation du terme « Afrikaner » qui recule désormais. Ceux dont l'afrikaans est la première langue familiale se sont définis en entretien comme « Afrikaans » ou locuteurs d'afrikaans

⁷⁰ Jan Smuts (Premier Ministre à l'époque) et Jan Hofmeyr sont à la tête du *Parti Uni* en 1948. Ils représentent alors la principale opposition au *Parti National* de Daniel Malan (allié au *Parti Afrikaner*) pendant les élections.

et non pas comme « Afrikaner ». Le terme d'« Afrikaans », dans les entretiens menés, renvoie à la langue ainsi qu'à une forme d'identité caractérisant les personnes, ce qui n'est pas toujours dissociables dans les discours. Johan, enseignant de cette langue⁷¹, le met en exemple par ce propos : « de nombreuses personnes détestent cette langue à cause de la manière dont ils ont été traité par [des Afrikaans/l'afrikaans] ». Il est possible que ce déplacement relève d'une certaine évolution identitaire, par démarcation des représentations négatives apposées à l'histoire du terme et de ses représentants. On verra au chapitre 4.3 que cette notion est encore empreinte d'enjeux dans l'Afrique du Sud contemporaine et notamment en ce qui concerne le projet démocratique du pays.

Les Boers engagés dans les treks s'affirment donc comme Africains, ce à quoi Cornevin n'a aucune objection tant que cela n'occulte pas les droits des Africains noirs (1977 : 27). L'afrikaans, bien que dérivé du néerlandais⁷², a vu le jour en Afrique du Sud et semble avoir été construit au contact d'autres langues, locales et européennes. Cette langue va devenir avec le temps l'emblème des Afrikaners et sa défense a toujours été associée à leurs idéaux. Elle est encore de nos jours emblématique de la culture afrikaner dans les représentations, parfois défendue comme véhiculant les anciens idéaux, parfois moins vindictivement en tant que langue sud-africaine par ses locuteurs. Elle peut apparaître également stigmatisée comme une forme basse de néerlandais ou comme emblème de l'apartheid⁷³.

Selon la manière dont cette langue est investie en Afrique du Sud, et par les chercheurs qui en parlent, l'afrikaans est considéré comme une langue africaine ou non. Si je considère comme langue africaine, et sud-africaine ici, toute langue ayant été construite par les usages des locuteurs en Afrique du Sud et qu'elle participe à leur définition identitaire, alors il me semble que l'afrikaans est, du point de vue sociolinguistique, une langue sud-africaine même si elle a des origines européennes. Elle est, de plus, principalement parlée sur place. Je pourrais appuyer ce propos par la suite avec le fait que des Sud-Africains blancs (d'origine affirmée comme afrikaans ou britannique d'ailleurs) se considèrent comme africains⁷⁴. Par ailleurs, Webb prend en considération des arguments similaires pour qualifier l'afrikaans de langue africaine en tant que « langue qui trouve son origine en Afrique, ou est parlée seulement ou principalement en Afrique. En ce sens, les langues bantu, les langues khoïsan et l'afrikaans sont des langues africaines »⁷⁵, même s'il précise que ce terme de langues africaines est plutôt réservé pour

⁷¹ Johan disait en entretien : « you have a lot of people that HATE the language because the way they were treated by Afrikaans ». Il est à noter qu'en anglais, les règles liées aux articles et aux majuscules des noms ne permettent pas une distinction comme en français entre la langue (un « français ») et la personne (un « Français »).

⁷² Cette langue permet encore aujourd'hui une intercompréhension avec le néerlandais et le flamand notamment.

⁷³ Notamment par certains auditeurs de l'émission de radio, cf. annexes 25a et 25b, p. 145

⁷⁴ L'investissement du terme d'« africain » évolue encore depuis ces périodes, tout en restant étroitement lié aux identités et aux enjeux du pays.

⁷⁵ « Language which originated in Africa, or is spoken only or mainly in Africa. In this sense, the Bantu languages, the Khoi-San languages and Afrikaans are African languages » Webb (2002 : XIX).

désigner les langues d'origine bantu en Afrique du Sud, le terme de « bantu » étant connoté péjorativement depuis l'apartheid et ses bantoustans.

Le particularisme culturel afrikaner apparaît et s'exprime par une aversion pour toute forme de domination (qu'elle soit néerlandaise, britannique, ou même interne) et une dynamique de colonisation particulière, là où les Britanniques colonisent les terres sud-africaines pour des motifs stratégiques ou commerciaux, « les Boers cherchent quant à eux à se forger une identité au travers de l'occupation d'un sol considéré comme leur patrie » (Teulie 2000 : 339). Toute opposition à ce projet, soutenu par une interprétation biblique de leur propre histoire, doit être évincée ; c'est notamment ce qui a motivé les conflits du XIXe siècle. Par la suite, les revendications passeront à travers une visibilité croissante de l'afrikaans pour affirmer cette langue, par opposition à l'anglais.

Des identités s'affirment donc en opposition les unes contre les autres pour défendre les projets de ces groupes, ce qui va de pair avec l'affirmation de cette langue : les colons néerlandais tentent de défendre la colonie et le néerlandais, en infériorisant les autres groupes et les langues qui y sont associées. Les Trekboers affirment leur identité africaine et leur volonté d'autonomie, ce qui est accompagné par l'émergence de l'afrikaans comme langue distincte du néerlandais. La première prise en compte de l'importance des langues semble s'être faite en regard au français et justement par son éradication pour tenter d'homogénéiser le groupe blanc, et donc leurs intentions, quant à la manière de vivre dans la colonie. Les Britanniques, à travers le nouveau gouverneur de la Colonie, Lord Charles Somerset, ne dérogent pas à la règle et lancent une campagne active d'anglicisation à partir de 1815, destinée à absorber la communauté boer. Cette campagne « marginalise progressivement les colons de souche hollandaise qui utilisent l'afrikaans. Le hollandais classique connaît quant à lui un rapide déclin dans l'enseignement » (Coquerel 1992b : 31).

En 1824, l'anglais devient la langue de l'administration gouvernementale au détriment du néerlandais, puis à la Cour de justice en 1828, bien que le fait de ne pas être anglophone n'était pas présenté comme une contre-indication à la participation à un jury. Walker (1963), qui traite l'histoire du point de vue de l'Empire britannique, justifie le passage à l'anglais comme une nécessité due au fait que les juges et hauts fonctionnaires étaient quasiment tous britanniques. Selon lui, le néerlandais classique (*High Dutch*) n'était pas/ plus parlé couramment par les gens et l'afrikaans était encore loin d'être un langage littéraire. Il n'y avait également aucune formation de type bilingue pour les employés au sein de la Colonie. Les locuteurs d'afrikaans sont progressivement marginalisés selon Walker, cette langue recule aussi dans les domaines scolaires et religieux face à l'arrivée de nouveaux colons anglophones. Coquerel (1992a :31) ne mentionne la langue afrikaans qu'au moment où elle est menacée ; il la distingue cependant clairement du hollandais classique, dont les figures dominantes sont remplacées par des acteurs anglophones.

L'afrikaans et sa revendication comme langue officielle part d'un sentiment nationaliste antibritannique au départ, par l'association des « vrai afrikaners » en 1875 (1992a : 51). Ce mouvement est appuyé en 1876 par la création du journal *Die Afrikanse Patriot* ainsi que de plusieurs publications en langue afrikaans. Cette association devient l'*Afrikaner Bond* en 1880. Son fondateur, le pasteur Du Toit devient ministre de l'éducation pour le Transvaal la même année, garantissant de fait que l'afrikaans fera partie des curricula scolaires : le *Bond* dénonce en effet « l'hégémonisme linguistique britannique » (Coquerel 1992a : 51). Le leader du *Broederbond*, J.H. Hofmeyr, réussit à convaincre Rhodes en 1881 du bien-fondé de ses revendications. Rhodes, conscient de l'aide que les Boers peuvent apporter à son projet impérial, leur accorde la réintroduction de l'afrikaans dans l'administration et les tribunaux, il prend même le statut de 2e langue officielle (Lugan 1986 : 151).

L'afrikaans était alors la langue de tous les jours alors que le hollandais était langue officielle. Pour Lugan, l'afrikaans atteint son statut de langue quand elle a été codifiée par la *Société des Vrais Afrikaners*, créée en 1875 (1986 : 198). Le premier journal afrikaans *Die Patriot* lui donne une visibilité officielle, puis des livres et des mensuels d'histoire, avant la traduction de la Bible en 1933.

Aicardi de St Paul commente cette anglicisation systématique par le besoin des hauts fonctionnaires britanniques de faire face dans un premier temps « à une population dont la langue était étrangère » (1979b : 31). Les représentations, qui fluctueront avec le temps, favorisent à cette époque rapidement l'anglais comme langue de « la bonne société » au dépit de l'afrikaans qui fait figure de langue rustre (Lugan 1989 : 73). La documentation manquant à ce sujet, il ne m'a pas été possible de mieux connaître la position des « Métis » sur les langues, ni celles des groupes de langues bantu. Les Britanniques, quant à eux, alimentent la dynamique d'imposition de leur autorité et de leur langue à l'autre, ce à quoi la structuration et une meilleure visibilité de l'afrikaans tenteront de s'opposer.

On peut déjà observer des formes de développements séparés : chaque groupe œuvre à son établissement en tant que structure et puissance, sans se préoccuper des autres, en tentant d'imposer sa langue – ou en négociant une coexistence entre anglais et afrikaans, au point que l'on arrive à des aberrations comme les annexions et prises successives de mêmes territoires, indépendamment de l'histoire du lieu, de qui y vit et surtout sans envisager une quelconque cohabitation sans assujettissement. Pour Fredrickson, la présomption selon laquelle « les Blancs étaient naturellement les maîtres et les membres d'un groupe privilégié alors que les non-Blancs devaient être leurs servants et leurs inférieurs sociaux » est établie (1981 : 92-93). Ces oppositions participent de l'identification à son propre groupe par opposition à tout autre, et ont notamment joué dans la manière dont les deux républiques Boers et les deux colonies britanniques allaient se disputer une visibilité au XXe siècle, au détriment des autres groupes de population, jusqu'à la fin de l'apartheid et notamment pendant les campagnes électorales. Cette histoire

amenait donc la prise en compte de la construction particulière de l'altérité dans les processus contemporains de représentations des langues et des autres.

3.3 Une construction située du rapport à l'altérité

« Il n'est pas de récit éthiquement neutre » Ricœur (1990 : 139)

Avant de continuer plus avant dans cette interprétation, il est important de situer la contextualisation historique qui précède, de la justifier et d'en montrer la pertinence dans le présent chapitre. Proposer une version de l'histoire de l'Afrique du Sud comporte en effet certaines difficultés mais cela présente l'avantage de pouvoir mieux situer la manière dont l'éducation sud-africaine s'est institutionnalisée et comment elle a été exploitée pendant l'apartheid. Cela favorise de plus une meilleure mise en perspective des enjeux liés aux politiques linguistiques contemporaines, à travers le questionnement des points de convergence et de divergence des approches européenne et sud-africaine de la notion de pluralité.

3.3.1 Difficultés et intérêts de proposer une version de l'histoire

Bien sûr, proposer une version de l'histoire est un exercice difficile et l'interprétation de l'histoire proposée ici ne se prétend pas exhaustive, ni dans les « faits », ni dans les manières d'en rendre compte⁷⁶. Je ne suis pas spécialiste de l'histoire en tant que discipline, mais ce chapitre me permet de situer le propos à venir. Il me semblait difficilement réalisable d'en faire l'économie pour travailler les dynamiques contemporaines du pays et la situation dans laquelle les réformes éducatives tentent de se mettre en place de nos jours. Cela propose par ailleurs une certaine contextualisation de la manière dont j'ai pu, ou non, aborder mon terrain de recherches à plusieurs niveaux.

Il n'est pas de version de l'histoire qui se suffise par définition, cette proposition constitue une tentative de croisement de différentes versions historiques disponibles, avec les difficultés que cela génère : les divergences de points de vue et notamment de terminologie rendent parfois difficile l'identification des différents acteurs du peuplement de l'Afrique australe, par exemple. Il est également délicat de sélectionner les éléments historiques qui semblent pertinents au propos, puisque l'histoire sud-africaine est riche et complexe. Elle est complexe par le nombre de points de vue différents qui existent, mais également parce que les versions disponibles sont assez inégales et concernent surtout les passés

⁷⁶ La difficulté de relater l'histoire et l'importance des travaux des historiens, hors du présent propos ne permet donc pas d'apporter des réponses : il n'est pas toujours possible de retracer les positionnements des auteurs ou les intentions d'écriture par exemple, comme le souligne Teulié (2000 : 443-4).

britannique et afrikaner⁷⁷ : ces recherches ont été assez autocentrées durant la période de l'apartheid selon Bullier (1988). J'ai essayé de rechercher et d'ajouter à ces versions des éléments concernant l'histoire des différentes populations nomades et notamment l'histoire des groupes culturels et linguistiques de l'Afrique du Sud actuelle, comme les Xhosa et les Zulu, les autres groupes étant encore plus difficiles à aborder car ils n'apparaissent qu'en regard des actions des populations plus nombreuses et mieux représentées dans les versions historiques. Je suis donc consciente des limites évidentes de cette proposition qui reste, malgré tout, une version de l'histoire très articulée autour des groupes britannique et afrikaner.

Le manque de points de vue sud-africains postcoloniaux n'est en aucun cas une minorisation des groupes autres que les colons face aux conflits anglo-boers, mieux documentés donc plus visibles⁷⁸. Pour enrichir cette interprétation historique de points de vue plus variés, je proposerai alors un recours à des ouvrages plus transversaux qui ne sont pas officiellement catégorisés comme historiques mais qui proposent des points de vue encore trop rares⁷⁹. Cette version proposée est bien sûr subjective, tout comme l'histoire est subjective et représente « la projection de nos valeurs et la réponse aux questions que nous voulons bien lui poser » (Veyne 2007 [1971] : 48).

Ce n'est donc qu'une proposition parmi la diversité d'interprétations possibles, que j'ai choisi de traiter sous l'angle de la construction des identités. Cette lecture de l'histoire sud-africaine est motivée par mon interprétation des dynamiques qui ont mené à l'apartheid et à partir desquelles le pays, tout autant que les individus, essaient de trouver leur place dans la « nouvelle Afrique du Sud ». En effet, comment parvenir à construire un projet commun d'identité nationale (ou plus largement d'unité dans la diversité, comme le souligne la devise du pays) dans un tel contexte ? On pourrait reformuler la question sous l'angle de l'altérité : Comment favoriser un rapport à l'autre constructif quand celui-ci a historiquement et principalement œuvré à rejeter la différence ?

Sans disposer de réponse à cette question ambitieuse, cet exercice d'historicisation me permet d'explicitier certaines particularités du parcours sud-africain, notamment la construction d'un autre à qui on refuse délibérément tout trait commun avec soi. Comme on a pu le remarquer, les tensions entre les différentes

⁷⁷ Pour plus d'informations sur le sujet, que je ne développe pas ici, voir par exemple l'ouvrage de J. Teulié (2000) qui traite des différents points de vue français, britanniques et boers sur la situation sud-africaine au tournant du XXe siècle. J'ajouterai, pour avoir essayé d'explorer la question de l'éducation pendant l'apartheid, qu'en ces premières années de régime démocratique il est assez difficile d'accéder à des documents datant d'avant 1994, notamment par Internet. Il semble que tout ce qui précède cette date soit désormais principalement visible sous l'angle des musées (toutefois peu nombreux dans le pays), voire de publications récentes, et inaccessibles autrement. La relation de l'Afrique du Sud à son histoire est encore taboue.

⁷⁸ J'adhère en effet à la thèse de Warwick (1983 : 4), cité par Teulié (2000 : 448) au sujet de la guerre « anglo-boer » : « the impression has been perpetuated in numerous history books that the war was simply an Anglo-Boer struggle. In fact it was very much more than that. In a real sense it was a 'South African war', a conflict that directly touched the lives of hundred of thousands of black people in whose midst the familiar drama of the war unfolded ».

⁷⁹ À travers des ouvrages bibliographiques (comme ceux sur Mandela mais qui demandent un travail complexe de croisement du format biographique avec d'autres sources ; ou encore P. Abrahams, F. Chikane, B. Head, N. Jabavu, E. Kuzwayo, S. Magona, N. Mandela, D. Mattera, etc.), à travers les travaux de S. Plaatje, M. Mutloatse ou encore Z. Magubane, pour n'en citer que quelques uns. Je dois ces sources à R. Samin, que je remercie.

populations de l'Afrique du Sud ne se limitent pas aux moments de l'apartheid. Le premier conflit entre Blancs et Noirs, selon Teulié, aurait eu lieu dès 1659. Sachant que les toutes premières élections démocratiques ont eu lieu le 27 avril 1994, « l'image de l'autre, dans un tel contexte, ne pouvait pas évoluer vers quelque chose de positif » (Teulié 2000 : 397). Les problèmes auxquels l'Afrique du Sud fait face depuis se posent autrement, ils n'en demeurent pas moins l'héritage de cette construction historique du pays, dans une opposition quasi constante à l'autre.

Une perspective historicisée est donc également intéressante pour aborder la projection de tous les Sud-Africains dans un avenir commun, ce qui pousse à questionner la manière dont le pouvoir catégorise la population dans les discours, ainsi que sa responsabilité dans le projet commun d'unité dans la diversité. En effet, « si l'on doit réanthropologiser le monde moderne c'est par le haut, par les sciences et les techniques, et non par le bas, en ajoutant créance à la vision que trois siècles de cléricalisme et de racismes ordinaires ont cru pouvoir donner des primitifs et des païens » (Latour 1996 : 64). Les discours autour de la notion d'« africain », par exemple, ont été intéressants à analyser car je l'ai souvent rencontré dans mes lectures, avec des acceptions assez variées (Peigné, 2010a). Elle est incluse plus largement dans les études au sujet de l'Afrique et des projets africains, notamment le projet sud-africain de Renaissance Africaine⁸⁰ (Crouzel 2000, Jidefor 2004, Muchie 2004), parfois présenté de manière ambiguë. L'histoire du pays permet de mettre en avant la manière dont l'autre et ses langues se sont trouvés prétexte à l'instauration de la ségrégation, ainsi que la manière dont la transposition de certaines théories ou travaux scientifiques l'ont servi. Ce sont autant de facteurs qui, de nos jours, alimentent la réticence à accueillir des réformes éducatives et linguistiques en Afrique du Sud.

L'école étant au centre des dynamiques sociales plus larges de la société dans laquelle elle s'insère, elle ne pouvait pas être imperméable à la manière dont l'Union sud-africaine, ses ressortissants et ses « non ressortissants » se sont construits et ont été construits.

3.3.2 Perméabilité de la hiérarchisation par la pluralité dans l'éducation

Jusqu'au tournant du XXe siècle, un système de hiérarchisation s'est peu à peu mis en place dans ce qui allait devenir l'Afrique du Sud. Tout d'abord basé sur une volonté d'assimilation de la différence, ce système s'est ensuite complexifié par l'exploitation de la différence comme support d'exclusion. Analyser la manière dont les langues et les identités ont été prises en compte dans l'éducation passe nécessairement par un va-et-vient entre la situation scolaire et le contexte social plus large, particulièrement quand la

⁸⁰ Autour du projet d'une « nation africaine », d'un « Commonwealth africain » (Muchie 2004).

hiérarchisation de la société basée sur l'exploitation de la pluralité se retrouve dans la manière dont la structure scolaire s'est développée.

Cela démarre pendant la période néerlandaise, alors que d'anciens fonctionnaires et des soldats démobilisés s'installent au Cap au retour des Indes, accompagnés par des immigrants d'Europe du Nord. Hollandais, Flamands, Allemands, Danois, Suédois, principalement des hommes, prennent compagnie parmi les esclaves affranchies ou les femmes khoïsan : « Si les mariages restent rares, les unions libres se multiplient, donnant ainsi naissance à un nouveau groupe ethnique, les *Kaap Kleuring*, les Métis du Cap, les *Cape Coloured*, dont la progression inquiète vite les autorités coloniales » (Coquerel 1992a : 22). Le premier *Immorality Act* apparaît fin XVIIe (Omond, 1986 [1985] : 13) avec l'interdiction de mariage entre les Blancs et les Noirs dits « full-blooded » (d'ascendance noire). Les « Métis du Cap » se trouvent ainsi désignés comme groupe distinct du reste de la population, ce qui deviendra très rapidement un mode de stigmatisation par la distinction (ils ne sont ni considérés comme Blancs ni considérés comme Noirs).

On peut supposer que la volonté de transformer le Cap en prospère colonie de peuplement à cette époque doit se faire, dans l'esprit des autorités coloniales, dans une certaine homogénéisation : si l'assimilation des immigrants est encouragée, l'émergence des *Coloured* du Cap commence à les inquiéter, alors que les unions des colons avec des femmes khoïsan étaient assez bien acceptées dans les vingt premières années de la colonisation (Fredrickson 1981 : 112, 116). Quant à la population française huguenote, malgré le culte religieux qu'elle a en commun avec les autres européens présents, elle est accueillie et encadrée de manière à être rapidement assimilée, comme on l'a vu *supra*. L'absorption des immigrants européens par la communauté d'origine coloniale néerlandaise est marquée selon Fredrickson par le moment où ces Européens adoptent « la variété locale du néerlandais plutôt que leur langue d'origine »⁸¹. Le maintien, ou la création d'une culture et de pratiques autres que celles de la Compagnie, semble considéré comme un obstacle à son pouvoir. Si la méfiance à l'égard des *Coloured* n'est peut-être pas principalement d'origine linguistique⁸², ce groupe se trouve en tension entre le groupe des colons et le groupe des esclaves, avec lesquels il est également interdit de se marier, quand on n'est pas soi-même esclave.

Les dirigeants de la colonie ont une volonté certaine d'assimiler les Blancs en un seul et même groupe, dont les pratiques linguistiques et culturelles viendraient accompagner le partage du culte religieux. On peut supposer qu'ils cherchent à présenter un poids démographique et une homogénéité linguistique qui viennent équilibrer et dépasser ceux des populations asservies, ce qui n'arrivera d'ailleurs plus

⁸¹ « Almost as many Germans as Dutch migrated to the Cape and most of them were absorbed into the Afrikaner population as soon as they began to speak the local variant of Dutch rather than their original language » (1981 : 115).

⁸² Le groupe « Coloured » est actuellement présenté en Afrique du Sud comme « locuteur natifs » d'afrikaans. Il est supposé, dans la situation de l'époque, qu'ils étaient officiellement locuteurs de néerlandais, bien que certainement (au moins) bilingues en pratique. Ces pratiques linguistiques ont notamment participé à la construction de l'afrikaans.

démographiquement à partir du XVIII^e siècle (Fredrickson 1981, Lugan 1986, Coquerel 1992b). Cependant, les divergences des Blancs quant à la manière de vivre en relation à la Colonie vont rapidement s'affirmer, notamment dans la manière d'investir la religion et le sens de leur migration en Afrique. On pourrait également ajouter, pour reprendre la polémique de l'antériorité, que les « Métis » représentent la première génération descendant de colons et de mères africaines à être nés sur le sol africain. Les colons auraient pu les ériger en représentants de leur installation sur place, mais ils choisissent d'exploiter leur filiation khoïsan afin de s'en distinguer et de les dévaloriser, peut-être dans le but de maintenir une certaine légitimité des colons à diriger les colonies, qui pourrait être questionnée par le groupe « métis » qui justement représente le lien entre les khoïsan et les colons. Quelques unions célèbres ont lieu, telle celle de P. van Meerhof avec Eva, une femme hottentote, mais comme pour J. Rolfe, marié à Pocahontas aux États-Unis, l'ambition est d'abord d'asseoir les relations politiques entre colons et colonisés (Fredrickson 1981 :110). Le reste de la population est encouragée à se garder de ce genre de rapprochement. Un édit apparaît donc dès 1678 stipulant que « des relations trop intimes entre Européens et indigènes sont une disgrâce pour les Pays-Bas et les nations chrétiennes » (Coquerel 1992b : 23). Il sera suivi en 1685 par l'interdiction des mariages mixtes citée *supra*. Cette évolution vers la stigmatisation du groupe *coloured* accompagne en France, la même année, la promulgation du *code noir* par Louis XIV.

La domination coloniale va dès lors être basée sur la reconnaissance de la pluralité et de la diversité comme base définitoire pour argumenter une hiérarchisation sociale et « raciale ». Coquerel décrit la hiérarchie en vigueur à l'époque comme « un réseau complexe au sommet duquel se trouve les fonctionnaires de la VOC, puis les Burghers, les esclaves et enfin, relégués au bas de la pyramide, les « étrangers » - Khoikhoi et San » (1992b : 22). On est alors déjà dans une situation qui exclut les « autochtones » du fonctionnement social colonial, pour mieux pouvoir s'installer et poser les bases d'une hiérarchisation. Mais une hiérarchisation selon quels critères ? Il semble qu'une attention est portée à une certaine « hiérarchisation ethnique » selon Fredrickson (1981 : 117) car il retrouve des comptes datant de la fin du XVIII^e siècle recensant les enfants nés esclaves en fonction de leur ascendance. La Compagnie n'établit cependant alors aucune distinction juridique entre un citoyen libre et un esclave affranchi, le clivage prend en revanche forme sur des critères de religion et de liberté.

Des questionnements apparaissent d'ailleurs concernant l'égalité et le caractère « assimilable » des personnes « descendantes de païens », ce qui fait écho à la déclaration du *Church Council* de 1792 stipulant « qu'il était légalement et moralement inacceptable de retenir des chrétiens non-blancs en esclavage » (*Ibidem* 121-122). En effet, cette déclaration qui pourrait sembler défendre, dans une certaine mesure, des esclaves qui seraient chrétiens, va être exploitée d'une manière qui deviendra caractéristique

de la construction de l'Afrique du Sud. Cet argument va être interprété de manière à servir les desseins coloniaux : puisqu'il est indécent selon l'Église Chrétienne de réduire des chrétiens en esclavage, les colons vont alors se garder d'évangéliser les non-chrétiens, afin de garantir une main d'œuvre esclave à leur disposition. Ces distinctions sur la base de la religion et de la liberté deviennent donc étroitement liées, et vont peu tarder à être rejointes par l'argument « racial ». La notion d'« exclusivité blanche » apparaît en 1787, quand un corps de milice exclut les personnes qui, même nées libres, sont nées hors mariage (*Ibid.* 121). La pratique montrait bientôt que des miliciens ont refusé de servir sous les ordres d'un caporal certes né d'un mariage mais « de couleur noire et d'ascendance païenne » alors qu'ils étaient d'accord pour que cette même personne serve à leurs côtés : le refus d'être soumis aux ordres de ce caporal marque le début de l'association entre filiation (encore appuyée par la religion mais renforcée par la couleur) et la hiérarchisation. La discrimination sur une base raciale s'amorce à l'entrée dans le XVIII^e siècle et se propage au niveau politique, avec des questionnements officiels de type « peut-on être dirigé par une personne d'origine païenne ? ».

Si, concernant le XVI^e siècle, Fredrickson pense que « la sauvagerie n'était pas encore fortement associée à la pigmentation physique et n'était donc pas un concept « racial » dans le sens moderne »⁸³, la distinction rigide entre Blancs et Noirs, qu'ils soient libres ou esclaves ne tarde donc pas à être établie. Si l'esclavage se fige autour de cette opposition binaire (Blancs/ Noirs) aux USA, sans vraiment prendre en compte de groupe intermédiaire, la situation prend une autre tournure à l'extrême sud de l'Afrique, où « une hiérarchie élaborée basée sur des gradations de couleur et de classe » se met en place (*Ibid.* 86). Les colons découragent la propagation du christianisme hors de leur groupe, la couleur et la religion viennent alors renforcer les arguments de différenciation entre eux et les autres.

Les notions de culture et de « race » font alors leur entrée dans la sphère sociale de manière tacite. Le grand décalage temporel entre la légitimation officielle de l'esclavage « racial » aux États-Unis et en Afrique du Sud, fait selon Fredrickson que la tradition de « suprématie blanche » sud-africaine sera plus dépendante du pluralisme culturel que la situation américaine (*Ibid.* 85). Contrairement à la France qui s'est construite dans une certaine homogénéisation, voire une éradication de la diversité des langues-cultures, l'actuelle Afrique du Sud allait donc se construire, à l'inverse, dans l'alimentation d'un certain pluralisme qui participe pour les colons à la logique du « diviser pour mieux régner » en instituant ainsi la diversité comme échelle de hiérarchisation.

A l'époque, pour les colons, le but est d'asseoir une domination sur l'autre : « la théorisation du rapport à l'autre, au différent, passe par sa digestion, l'autre n'étant, ne pouvant être qu'un état ancien de notre

⁸³ « Savagery was not yet strongly associated with pigmentation on physical type and hence was not a « racial » concept in the modern sense » (Fredrickson 1981 : 15).

propre histoire, qu'une forme inachevée de notre propre perfection » (Calvet 2002 [1974] : 47). Cet argument mis en avant ici sera développé et instrumentalisé tout au long du XIXe puis au XXe siècle, jusqu'à son apogée par l'élection du régime d'apartheid. On commence à le comprendre ici, la situation sud-africaine contemporaine ne pourra pas s'accommoder des discours valorisant la diversité tels qu'ils circulent en France à travers les travaux du Conseil de l'Europe (*cf.* chapitre 3.3.3). C'est également pour cette raison que cette contextualisation s'impose pour aborder, ci-dessous, les problématiques actuelles de l'enseignement des langues. La pluralité et la diversité vont servir de supports à une hiérarchisation qui va se cristalliser à long terme autour de critères physiques, linguistiques et culturels supposant attester de justifications « raciales » à la hiérarchisation pour servir les intérêts coloniaux. Le multilinguisme et le multiculturalisme vont graduellement s'imposer comme certains des moyens les plus efficaces pour imposer des distinctions et donc asseoir un système de hiérarchisation au profit des colons. Ces critères d'exclusion ont, comme on l'a vu, ensuite été institutionnalisés au XXe siècle et ont impliqué les langues.

Cette lecture de l'histoire met l'accent sur la construction de la relation d'altérité et la manière dont elle va participer à la projection du pays dans un avenir commun incluant ses « citoyens » ; on va donc pouvoir étudier la manière dont cela transparaît au niveau des langues au début du XXIe siècle. Les langues ont en effet été utilisées de manière à participer à l'établissement d'un certain pouvoir par les colons, pour catégoriser et créer des groupes de populations, ensuite répartis officiellement dans des « territoires indépendants »⁸⁴. Nier une vie sociale commune entre les colons et « les autres » a été un moyen de vivre séparément et d'assurer un lien hiérarchique par une séparation spatiale et légale, ainsi qu'en en construisant une image d'« étranger » des autres habitants, pour établir une différence que Jodelet qualifie d'« altérité radicale » (2005 : 53) destinée à des autres considérés dangereusement proches de soi. Les langues sont toujours intervenues dans ce processus, par l'affirmation d'une langue (néerlandais, anglais, et/ ou afrikaans) sur celles des autres, pour imposer son propre pouvoir dans les sphères sociales/ politiques et « étatiques » coloniales, religieuses et scolaires.

Dévaloriser officiellement et symboliquement la langue de l'autre a contribué à la disparition du français des Huguenots et des autres langues européennes, absorbées officiellement par le néerlandais, lui-même remplacé dans les pratiques par ce qui allait devenir l'afrikaans. Ces dynamiques de minoration et de minorisation (Blanchet 2000 : 131, Blanchet 2005) ont également eu lieu pour l'afrikaans par les Néerlandais, l'anglais par les Afrikaners, l'afrikaans et le néerlandais par les Britanniques, puis le néerlandais par les Afrikaners et les Britanniques dans la volonté de trouver un compromis politique entre les quatre colonies. En ce qui concerne les langues bantu, elles ont été dévalorisées par tous les pouvoirs coloniaux. On ne peut sans doute pas dire que celles-ci ont été « minorées » car elles ne disposaient

⁸⁴ *Cf.* carte des Bantoustans, annexe 1c p. 12.

d'aucun statut dans les colonies, qui les ont même totalement occultées. Elles ont en revanche été minorisées par l'éclatement forcé en groupes « raciaux » et linguistiques, par opposition au groupe colonial. Historiquement, c'est cette minorité numérique coloniale (elle-même divisée entre Afrikaners et Britanniques) qui s'est imposée en tant que majorité politique au pouvoir. Asseoir sa domination en tant que tel a très vite mené à une minoration de tous ceux qui n'en faisaient pas partie (en termes de statut de la personne, de langues, etc.) à la fois numériquement par l'éclatement en groupes « raciaux », sociaux, et spatiaux à travers les bantoustans. Cette minoration était extrême à l'échelle de l'Afrique australe puisque qu'elle consistait en une exclusion politique du territoire colonial, instaurant une minorisation considérable des « Non-Blancs » vivant dans les colonies.

Alors considérés comme des ressortissants des bantoustans, les habitants définis par exclusion aux deux groupes majoritaires n'y avaient aucun droit, tout comme leurs langues n'y avaient aucune visibilité officielle même en étant présentes dans les pratiques (comme l'atteste notamment le fanagalo, produit des contacts entre anglophones et zuluphones dans les mines, langue uniquement véhiculaire). Les colonies conservaient par ailleurs certains droits sur ceux qu'ils considéraient comme des étrangers, ainsi que sur leur système éducatif. Par exemple, le refus que les enfants des bantoustans accèdent à d'autres cultures et d'autres langues que celles de leurs familles, a été motivé par le pouvoir colonial en invoquant le fait que cela les éloignerait de leurs propres « racines ».

Cela a, de fait, facilité la construction d'une identité essentialisée de cette population asservie, tout comme son maintien dans un pouvoir économique social et politique faible. On avait donc figé leurs identités et leurs mouvements avec les *pass*, le pouvoir colonial avait construit une identité pour chaque groupe de l'extérieur, dotant les bantoustans d'avatars aussi clinquants qu'artificiels sensés représenter les états faussement autonomes, et dont les ressortissants n'avaient que faire. La répartition de 1986⁸⁵ n'a « souvent aucun fondement historique » selon Lugan (1986 : 235). Pour Coquerel, « il est clair que les nationalistes ont enfermé les Africains dans des cultures traditionnelles le plus souvent fictives, notamment pour les Noirs urbanisés depuis plusieurs générations et qui représentent 50% de la population noire globale » (1992a : 221).

La construction de zones traditionnelles est également un habile emballage mélioratif pour des réserves artificielles dans lesquels on oblige à s'installer des gens dont les attaches sont ailleurs. Selon Coquerel, une des erreurs du régime est d'avoir voulu imposer la « soumission rigoureuse des Africains à un modèle de société fondé sur la tradition », alors qu'ils réagissent de manière opposée. Dans la logique du système « c'est précisément la cellule familiale qui aurait du être [...] préservée comme base de la société » (*Ibidem* 223). En effet, l'exode rural est massif, le brassage des groupes et les unions mixtes se

⁸⁵ Voir Lugan (1986 : 233-237) pour la situation des bantoustans en 1986 et les débats, selon les points de vue, sur la légitimité historique des groupes face aux territoires qui leurs sont alloués.

développent aux abords des villes, dans les townships et camps de squatters. Les éventuels liens avec les bantoustans, ou une « identité traditionnelle » s'il y a lieu, s'estompent au profit d'une nouvelle génération « privée de pôle de regroupement et de solidarité. Déracinée, acculturée et sans repères, elle se désagrège en une multitude d'individualités dépourvues d'identité et de référents socioculturels » (*Ibid.*). La politique des bantoustans, loin de contribuer à l'apaisement des « tensions interraciales » va au contraire les exacerber. Ces remarques de Coquerel sur les années 1970, si elles sont peut-être à nuancer en termes d'identités, me semblent partiellement éclairer certaines dynamiques actuelles liées au fonctionnement de la cellule familiale (par exemple dans les zones rurales du KwaZulu-Natal⁸⁶). Si l'on souhaite pousser la comparaison plus avant, on peut avancer l'hypothèse que cette question de la définition de l'identité des groupes par l'autre est encore actuelle et semble assez peu prendre en compte les dynamiques sociolinguistiques des Sud-Africains⁸⁷.

La notion de différence semble s'exprimer ici par la distinction entre individus, qui s'est toujours opérée autour de l'exploitation des nuances entre protection et séparation. La gestion de la pluralité en Afrique du Sud a mené à la ségrégation, ce qui soulève les questions liées à l'isolement d'un groupe par sa distinction. Cela permet également de questionner de nos jours des notions comme celle de « discrimination positive », qui peut être utile dans le pays mais dont il semble primordial de se demander jusqu'à quel point et de quelle manière elle doit être exploitée⁸⁸. Les historiens sont partagés au sujet de la « tribalisation » des habitants d'Afrique australe menant à leur division en groupes assignés à différents bantoustans. Pour Lugan, elle représente un espace peu défini entre « respect de l'identité de chacun ou aboutissement du système d'apartheid » (1986 : 209), je serais tentée de dire que ces deux hypothèses ne sont pas contradictoires et que l'affirmation de la différence entre les identités peut tout à fait être prétexte à ségrégation, que cela soit exploité par leur valorisation ou leur dévalorisation. Lugan proposait déjà en 1986 ce type de représentation d'une frontière floue, qui s'est ensuite déplacée entre séparation et ségrégation, en disant de l'apartheid qu'il découle de « la prise en compte du caractère incontournable de l'hétérogénéité de la société sud-africaine » (*Ibidem* 206). Pour lui, « cette notion de séparation devant assurer la survie d'un groupe minoritaire a aujourd'hui une connotation raciste, spécialement pour le grand public » (*Ibid.*). Selon moi, la connotation raciste est apparue bien avant que ne se pose la question

⁸⁶ Ce dont j'ai discuté avec P. Picken, la directrice de l'ONG TREE : selon elle, la manière dont l'absence de cellule familiale influence et doit être prise en compte dans l'éducation (notamment à cause du SIDA), nécessite un travail autour d'un retissage de la notion de famille, des rôles de ses membres et de leurs interactions dans la vie quotidienne.

⁸⁷ Par exemple à travers les questions délicates qui se posent autour de la standardisation des langues, celles à rendre obligatoires dans l'éducation, ou encore la manière dont le gouvernement propose une certaine représentation de la population sud-africaine, notamment en continuant d'utiliser certaines catégories de l'époque « raciale », qui prennent désormais une pertinence socioéconomique (figée et stéréotypée), quand d'autres indicateurs seraient peut-être plus pertinents.

⁸⁸ Cette idée est d'ailleurs confortée par les bilans des dix à quinze premières années de démocratie, comme développé au chapitre 1, qui mettent en avant le fait que la discrimination positive ne semble pas servir une démocratisation socio-économique.

d'une séparation territoriale à travers la création des bantoustans. Lugan me semble assez ambigu⁸⁹ dans sa manière de différencier séparation « raciale » et racisme, dans l'idée qu'il existerait une différence entre une intention de protection du groupe blanc et le maintien de leur domination sur les autres. Pour le contexte de l'Afrique du Sud, il me semble que les deux intentions ont été pensées intrinsèquement, mais on peut poser plus largement la question de la nuance séparation/ ségrégation pour d'autres contextes et d'autres phénomènes. L'ambiguïté demeure si l'on pose la question, controversée également, au sujet des groupes bantuphones : les bantoustans ont-ils relevé d'une volonté affirmée de protection des groupes ou de leur exclusion ? Les deux arguments ont été exploités.

On retrouve désormais ces arguments ambigus de la protection par la séparation/ distinction dans les discours de défense de la langue afrikaans ou, de manière plus extrême, de la défense du « mode de vie » et de « l'éthique » afrikaner, qui a servi les pires injustices aux heures les plus sombres de l'apartheid. A la décharge de Lugan, il est vrai que c'est dans les années 1980 que toute l'ambiguïté entre les notions de séparation et de ségrégation éclate. La terminologie relative à la politique d'apartheid a été diversement investie selon les objectifs, et surtout, elle a évolué à mesure que cette politique devenait de moins en moins acceptable aux yeux du monde : Elle est passée par « le Baaskap⁹⁰ », « le leadership blanc », « le développement séparé », « le développement parallèle », « le développement multinational », avant qu'à la fin des années 1970, l'apartheid ait été nommé « la co-existence co-opérative » par le Président de l'État P.W. Botha.

La nuance est devenue plus pernicieuse avec le temps, sachant que les pratiques n'évoluaient pas en fonction des formulations de discours. Les opposants à l'apartheid parlaient quant à eux souvent plutôt de « racisme institutionnalisé ». Botha déclare dans les années 1980 que « la politique est mal comprise » et qu'il existe des « opportunités égales pour chaque Sud-Africain en dehors de toute considération de race » (Lugan 1986 : 11). Alors que le glas de l'apartheid est sur le point de sonner, Botha prône le concept de l'« apart-ness », le développement séparé, dans l'idée que « l'intégration de toutes les races dans une société commune ne garantira pas la paix, la liberté et la prospérité pour tous » (*Ibid.*). Le discours officiel devient à cette période beaucoup plus nuancé en raison des pressions internationales, mais il exploite pleinement l'ambiguïté entre séparation et ségrégation, en reconnaissant l'autre comme différent mais, pour cette raison, en le maintenant dans une séparation formulée comme une forme de « préservation »

⁸⁹ Voir à ce sujet Lugan (1986 : 205-212). Pour développer la question de la différence entre apartheid et discrimination « raciale », voir notamment Aicardi de St Paul (1979b : 9).

⁹⁰ « Baaskap » en afrikaans qui signifie la « domination blanche » (« white supremacy » en anglais, expression que l'on retrouve de nos jours dans les mouvements extrémistes nord-américains du KKK). Littéralement, « kap » signifie « domination » et le « Baas » est le « maître », l'expression exprime donc une double domination/ asservissement. Il m'est arrivé d'entendre des personnes noires dire « Baas » à un Blanc tandis qu'on m'assurait qu'elles avaient dit « boss » quand je posais la question.

positive et nécessaire pour tous. La notion de préservation de l'identité de soi par la « séparation » est également un argument qui se retrouve dans la manière dont le système éducatif s'est structuré dans le pays.

Les pratiques discriminatoires de la future Afrique du Sud, comme on vient de le voir, ne démarrent pas avec la création de l'Union ou même l'instauration de l'apartheid mais dès l'apparition de groupes représentant un lien entre colons et colonisés. Les colons d'Afrique du Sud se sont préoccupés de la question éducative au tout début du XVIII^e siècle, période pendant laquelle la population a augmenté très rapidement (de 1300 personnes en 1700 à 10 000 en 1778). Les maîtres doivent envoyer les enfants d'esclaves à l'école « autant que faire se peut » (Walker 1963 : 268) et doivent instruire les esclaves à la religion réformée. Des écoles paroissiales existent aux côtés d'églises variées, augmentant avec la taille du village. Bien que le niveau d'éducation soit jugé peu élevé, Walker écrit qu'il existe très peu d'analphabètes parmi les Blancs de l'époque (1963 : 156), ce qui est peut-être dû à l'arrivée continue d'Européens et le relatif regroupement de la population coloniale à l'époque. Des instituteurs itinérants sont employés par les fermiers, dans le but premier de pouvoir faire lire la Bible et le livre de catéchisme, afin que les enfants intègrent une église. Une école « latine » est très brièvement apparue pour quelques années en 1714 au Cap.

Aucun autre effort d'aménagement scolaire n'est fait jusqu'en 1793, les priorités sont encore autres et les conditions de vie précaires. Les travaux des missions démarrent en 1737, notamment avec les Hottentots. En général, l'éducation non européenne est ignorée (Walker 1963 : 156).

L'arrivée des Britanniques au Cap aurait permis de reprendre et développer la scolarisation entamée par les Bataves. La majorité des Blancs en dehors du centre de la colonie du Cap et les « Non-Européens » doivent s'en remettre aux missions⁹¹.

En 1802, le nomadisme des Hottentots pose problème aux colons : non agriculteurs, ils ne peuvent pas travailler dans des fermes. Les missions proposent la création d'institutions, permettant un enseignement/formation tout autant qu'un refuge pour ceux ne sachant désormais plus où aller, compte tenu de l'expropriation des terres (Walker 1963 : 284). Certains les considèrent comme les potentiels ancêtres des réserves. Les Hottentots ont été installés à Bethelsdorp, puis dans d'autres endroits quand ces institutions étaient surchargées : les colons y voient de la main d'œuvre et un éventuel rempart contre les Xhosa. Les missionnaires font de même avec les Griqua, notamment installés à Griquatown. Les missionnaires s'intéressent tôt aux Xhosa, une mission est créée sur leurs terres en 1816 (Lugan 1986 : 108). Une

⁹¹ « The white countryfolk must still make shift with their customary scanty facilities for schooling and then non-Europeans continue to look to the missionaries. This was not enough » (Walker 1963 : 260).

scolarisation semble être en place entre 1823 et 1845, quand sept Méthodistes sont en poste et exercent leur influence par ce biais. La Bible est éditée en Xhosa et un séminaire d'enseignants est fondé en 1831. Ce mouvement semblera prendre fin en 1850, à cause de la huitième « guerre cafre ». Les missions représentent alors la première source d'instruction pour des milliers de « Métis »⁹² dont le statut légal est longtemps flou : ils devraient être payés, se sédentariser mais sont extrêmement dénigrés⁹³. Les colons les utilisant comme servants à la place des esclaves, ils souhaitent conserver un contrôle total sur eux, surtout une fois le commerce des esclaves interdit.

L'éducation des enfants des trekkers engagés dans le « grand trek » est, au milieu du XIXe siècle, largement dépendante de la religion et menée à l'aide de la Bible par un membre de la famille ou du convoi (Walker 1963 : 372). Vers les années 1870, l'ouverture d'écoles élémentaires et secondaires est favorisée par l'essor économique de l'Orange alors qu'à la même période, dans le Transvaal, les services sont assurés par les pasteurs ou des enseignants originaires d'Europe. Les fonctionnaires sont peu nombreux et sous-payés, les infrastructures insuffisantes et l'enseignement « embryonnaire » (Coquerel 1992 : 47).

Au Cap, la prise de pouvoir anglophone ayant imposé l'anglais assez tôt, les Boers restés dans la région ont souvent été scolarisés en anglais, ce qui est diversement accueilli. En 1822, quelques « bonnes écoles » semblent exister⁹⁴ au Cap selon Walker (1963 : 259, 883). Certains enseignants britanniques repartent en Europe. En 1839, le système scolaire est revu et structuré en trois classes d'école : les écoles de « première classe » britanniques qui font payer des frais d'inscription modestes ; les écoles de seconde classe qui dispensent une éducation gratuite en anglais ou, « si les parents le souhaitent », en néerlandais ; les écoles de « troisième classe » des zones rurales sont, elles, financées par des aides de l'état⁹⁵ (Walker 1963 : 887). En accord avec la « politique de civilisation » de la colonie, il n'y a pas de « colour bar » officiel⁹⁶. Cependant le responsable écossais de l'éducation, James Rose-Innes, parvient à maintenir les enfants non-européens hors de l'école en décrétant que les « élèves doivent être décentement vêtus et de bonne conduite ». Cela laisse l'accès à ces écoles aux seuls enfants répondant aux critères des colons. Sous forme de contrepartie, des aides sont versées aux écoles des missions.

⁹² Même si Walker précise que cela représentait 1/3 de cette population au grand maximum (1963 : 285).

⁹³ Voir Walker (*Ibidem* 286, 291) pour de plus amples détails.

⁹⁴ « Cape town could boast a few good schools like the *Tot nut van't Algemeen*, a private venture dating from Batavian days, a classical school run by an Anglican chaplain, and the «classical and commercial academy» started in that very year by Fairbain and Pringle » (*Ibid.* 887).

⁹⁵ L'enseignement a lieu en anglais ; le néerlandais, mais pas encore l'afrikaans, est permis à partir de 1881-1882.

⁹⁶ La « barrière de couleur » qui interviendra plus tard dans l'éducation, comme celle mise en place dans le secteur professionnel pour favoriser l'emploi des Blancs pendant la crise des années 1920.

On voit donc que les premières formes d'éducation se développent de manière interne à chaque groupe de population, parfois sous l'argument financier, à l'exception du Cap qui accueille des enfants locuteurs d'afrikaans dans des écoles britanniques. Les enfants qui peuvent apprendre des langues autres que les leurs de manière captive ne semblent donc pouvoir être en contact qu'avec l'afrikaans et l'anglais. Il semble que l'on soit déjà dans une forme de structuration séparée de l'éducation. Lorsque les différents territoires coloniaux s'allient pour former l'Union sud-africaine, on peut alors se demander comment le choix des langues allait s'opérer, concernant les langues officielles et scolaires.

Le choix des langues qui allaient devenir officielles dans cette alliance n'a pas été simple. Entre 1906 et 1908, Hertzog, alors ministre de l'éducation de l'Orange, défend farouchement le bilinguisme à l'école. Non pas pour servir des buts pédagogiques mais dans la volonté de maintenir des identités distinctes, refusant l'assimilation de l'idéal boer à la population britannique : « Pour lui, toute intégration ferait perdre leur âme aux deux cultures » (Lugan 1986 : 181). Politiquement, Hertzog soutiendra l'égalité de l'anglais et du hollandais à travers le Parti National : unité des peuples parlant ces deux langues, mais qui se maintient à une unité sociale et spirituelle, tout en conservant les particularismes de chacun (langue, histoire, religion, coutumes et morale, selon Lugan 1986 : 182).

La création de l'Union met l'éducation au cœur de nombreux conflits entre Britanniques et leaders Afrikaner puisque « l'éducation soulève le problème de la langue » (Walker 1963 : 643). L'article V du traité de paix stipule que le néerlandais (*Dutch*) doit être enseigné dans les écoles publiques là où les parents des enfants le souhaitent. L'*Education Ordinance* de 1903 en limite le temps à un maximum de cinq heures par semaine, ce qui est jugé insatisfaisant dans un document parlementaire de 1904. Un compromis est trouvé dans la Colonie de l'Orange en 1905 mais le conflit n'en est pas pour autant résolu : Les Sud-Africains britanniques établissent en 1908, à travers la décision du général Hertzog, un système de bilinguisme obligatoire. Mais qu'entend-on par « bilinguisme » ici ?

Dans le Transvaal, le Général Smuts prend position en 1907 en faveur d'une politique où la « langue de la maison » (*home language*) de l'élève serait utilisée dans les petites classes alors que, après la troisième année (« standard 3 ») de scolarité, l'anglais serait le seul *medium* d'enseignement/ apprentissage et le néerlandais une matière⁹⁷. Cette décision, qui peut sembler surprenante compte tenu des conflits anglo-boers, peut être éclairée par le commentaire de Haarhoff, en introduction à l'ouvrage de Malherbe, selon lequel « jusqu'en 1914, l'Afrikaner avait une attitude libérale envers l'anglais » (1943 : 3). Il précise que des enseignements d'anglais auraient eu lieu dans les Républiques boers à partir de la classe « standard 3 », et que des fonds étaient alloués aux écoles britanniques qui proposaient le néerlandais. Haarhoff cite

⁹⁷ « The use of the pupil's home language as the medium of education in the lower standards and, after standard 3, of English only, subject to adequate provision being made for the teaching of Dutch to every child, both Afrikaner and British, unless the parents objected » (Walker 1963 : 643).

l'attitude afrikaner face à l'anglais, de manière assez condescendante : « beaucoup d'Afrikaners, non-illuminés par les autorités éducatives⁹⁸, considéraient que l'enfant n'était envoyé à l'école que pour apprendre l'autre langue ; sa propre langue « venait toute seule »⁹⁹ ». Haarhoff¹⁰⁰ soutient que les deux langues doivent être étudiées. C'était apparemment le cas dans certains endroits, notamment au Cap où des écoles utilisaient les deux langues en tant que *medium* d'enseignement/ apprentissage. Haarhoff souligne que les « Coloured » sont les personnes les plus bilingues qu'il connaisse, à l'école et dans l'armée. Ces enfants présentent selon lui « un degré de bilinguisme plus haut que beaucoup d'enfants européens » (*Ibid.*).

Cette représentation des langues familiales qui se transmettent sans forcément passer par le système éducatif est, il me semble, une représentation qui existe encore en Afrique du Sud. L'anglais et l'afrikaans deviennent donc les deux langues d'un bilinguisme scolaire où elles doivent être « utilisées autant que possible en tant que *medium* d'instruction à part égale » (*Ibid.*). Trois types de scolarisation bilingue sont proposés : des écoles de langues séparées avec l'autre langue apprise comme matière, des écoles intégrant les deux *media* mais dans des classes séparées, ainsi que des écoles intégrant les deux langues pour les mêmes classes. La troisième option est reconnue par Haarhoff (1943) comme la plus intéressante dans l'optique d'une coopération entre les Afrikaners et les Anglophones, face aux autres qui instaurent une forme de séparation. Tout dépend alors de la manière dont le bilinguisme est formulé dans la planification linguistique.

Si l'intégration des deux langues pour chaque classe est retenue par les acteurs de l'éducation comme la forme de bilinguisme scolaire la plus intéressante pour les enfants dans un projet de vivre ensemble dans l'Union sud-africaine, ce n'est pas celle qui est la plus pratiquée. A partir de 1910, l'article 137 du *South Africa Act* stipule que l'anglais et le néerlandais sont les langues officielles et doivent être traitées à égalité¹⁰¹. Cependant la planification linguistique rencontre la difficulté des réalités scolaires et sociales. Après de vives controverses, il est décidé que le *medium* d'enseignement/ apprentissage serait la langue

⁹⁸ Autorités Educatives que Malherbe lui-même dirigeait avant 1943.

⁹⁹ « It is fair to remember that many Afrikaners, unenlightened by the educational authorities, held the view that the child was sent to school only to learn the other language »; his own language « came out of its own accord » (Haarhoff 1943 : 3).

¹⁰⁰ Il est intéressant de noter que Haarhoff précise qu'il ne faut pas comparer la situation sud-africaine avec les pays unilingues ou même des pays bilingues faisant face à des situations différentes car « les langues y sont généralement séparées territorialement et que la proportion de personnes bilingues est bien moindre » (Malherbe 1943 : 4). Cet argument lui sert à évincer des travaux allemands de l'époque qui présentaient soit une vision inadaptée à la situation locale, soit des propositions qui n'allaient pas de pair avec l'Union bicéphale anglo-boer, peut-être en incluant d'autres langues. Cet argument de l'unicité de la situation participe à mettre les deux langues du bilinguisme sud-africain au même niveau (Haarhoff milite pour le bilinguisme scolaire), et surtout à se donner les moyens de rejeter toute proposition extérieure en matière de langues sous le prétexte que les chercheurs « n'ont jamais vécu en Afrique du Sud » (*Ibidem*).

¹⁰¹ « Both the English and Dutch languages shall be official languages of the Union, and shall be treated on a footing of equality, and shall possess and enjoy equal freedom, rights and privileges » (Walker 1963 : 663).

familiale de l'élève jusqu'en standard 4¹⁰², sauf en cas de demande des parents pour avoir l'autre langue en tant que matière. Après cette classe, les parents pouvaient choisir que leur enfant soit scolarisé dans les deux langues ou en une seule, avec l'autre comme matière. (Haarhoff 1943, Walker 1963). Si aucun choix n'était spécifié, l'enfant était scolarisé dans la langue « la mieux connue et comprise » par lui. Haarhoff précise que le droit (de l'enfant, des parents) à choisir les langues est rarement exercé en pratique, puisque les recommandations sont que « autant que faire se peut, la seconde langue devrait être enseignée comme sujet et utilisée comme medium » (1943 : 5). Les réserves quant à la possibilité d'exercer ce droit en pratique rappellent fortement les nuances exprimées en partie première de ce travail concernant l'explicitation des droits linguistiques de la Constitution de 1996. Les recommandations restent floues et sont en pratique laissées au bon vouloir des écoles. Le bilinguisme dans l'éducation restera un leurre selon Haarhoff, tant que les deux langues ne seront pas utilisées comme langues de scolarisation, ce qui est mal accueilli par les Anglophones dans un premier temps. S'installe alors une forme de déséquilibre entre l'anglais, le néerlandais et l'afrikaans.

Si on a vu que l'anglais est parfois déjà considéré comme une langue à apprendre pour les Afrikaners, la réciproque ne va pas de soi pour les Anglophones et l'appropriation du néerlandais ou de l'afrikaans. La province du Natal est la seule province à prendre des dispositions particulières : le choix parental du *medium* d'enseignement/ apprentissage prévaut à tous niveaux de scolarisation (les deux langues étant offertes comme matières, Malherbe 1977 : 10). Le Natal est déjà la province la plus anglophone à l'époque, le *medium* d'enseignement/ apprentissage est majoritairement l'anglais, les parents locuteurs d'afrikaans choisissant d'y scolariser leurs enfants en anglais.

Les écarts entre pratiques, théories et représentations ne tardent pas à émerger : fin 1912, le Général Hertzog en accuse la politique de « réconciliation raciale » du gouvernement Botha. Il estime en effet que la langue afrikaans ne retire pas les bénéfices de cette planification linguistique, pour lui « il n'y a qu'en conservant les cultures anglaise et afrikaans séparées que la dernière, la plus faible et moins assise¹⁰³ des deux, pourrait être sauvée de l'absorption » (Walker 1963 : 664). Le poids de l'anglais pèse sur l'afrikaans, déjà dévalorisé face à celui-ci, la défense de cette langue permet de conserver la légitimité politique des deux colonies afrikaner dans l'Union. La notion de séparation est déjà mise en avant par les Afrikaners, au niveau linguistique et culturel pour éviter la glottophagie anglophone (Calvet 2002 [1974]). Cet « isolationnisme qui ne garantit pas la protection de la langue » (Haarhoff 1943 : 7) se

¹⁰² Correspond à l'âge de 11-12 ans environ.

¹⁰³ Certainement moins assise en termes de description linguistique et de littérature disponibles à l'époque (confirmé par Haarhoff 1977 : 11). L'afrikaans est encore une langue essentiellement orale, l'écrit étant encore souvent en néerlandais. Le texte d'origine parle de langue « moins complètement formée », voici l'extrait qui peut apporter des compléments d'information : « Only by keeping the British and Afrikaner cultures apart could the latter, as the weaker and less fully-formed of the two, be saved from absorption ».

manifeste déjà et n'aura de cesse de se structurer politiquement par la suite. L'anglais est déjà considéré comme la langue à acquérir en pratique, malgré les revendications politiques de séparation qui émergent. Malherbe précise que les enfants du Natal, locuteurs d'afrikaans et d'anglais, sont scolarisés ensemble mais que la proposition de scolarisation séparée sera formulée par la suite, suite à une certaine agitation politique dans le Natal, notamment à Durban et Pietermaritzburg (1977 : 10).

Malherbe présente, dans son ouvrage de 1943, une vision qui ne tient compte que des deux blocs coloniaux de l'Union sud-africaine, sans aucune mention des autres langues ou de leurs locuteurs. Cela trouve encore écho dans les divergences actuelles liées à la visibilité des langues dans l'éducation, où les langues historiquement défavorisées passent au second plan après l'anglais. La principale différence réside en la reconnaissance officielle de ces langues de nos jours, ainsi que dans le fait que l'afrikaans a, depuis cette époque, construit une visibilité qui place cette langue aux côtés de l'anglais, même si elle connaît un certain déclin dans les choix scolaires de nos jours.

Cette structuration et cette recherche de visibilité de l'afrikaans vont de pair avec le poids politique que les Afrikaners cherchent à opposer à l'hégémonie anglophone pour vivre selon les préceptes développés jusqu'alors. Aux premiers jours de l'Union, les ressources pédagogiques sont principalement disponibles en anglais, le néerlandais étant une langue « artificielle » aux yeux des enfants afrikaans (Malherbe 1977 : 12), reléguée à la sphère religieuse, et l'afrikaans étant en train de se développer pour s'imposer comme langue à part entière. En 1925, le Parlement vote que l'afrikaans doit être inclus au néerlandais dans ses usages officiels¹⁰⁴. La première Bible en afrikaans paraît en 1933 et par la suite, ce sont les Afrikaners qui vont développer une hostilité à la vie en commun avec les anglophones. Ces hostilités entre anglais et afrikaans relaient les conflits politiques et idéologiques au sein de l'école à travers les aménagements linguistiques, ce qui a des conséquences sur la manière d'accueillir le bilinguisme.

Il est intéressant de souligner que la création de l'Union soulève la question de la préservation des identités afrikaner et anglophone tout en tâchant de créer une unité dans le cadre de l'État. Ces questions se posent avec acuité au sujet des mises en place linguistiques à l'école. Haarhoff prône « non la fusion mais la coopération » (1943 : 7) tâchant ainsi que respecter « l'individualité de chaque tradition » vers un « nationalisme sain, qui n'est pas incompatible avec un internationalisme » (pour évoquer les deux pôles de l'état). Malherbe et Haarhoff sont en faveur d'une approche complémentaire des deux traditions comme un enrichissement et non dans une dynamique de hiérarchisation. Ils précisent également que cette idée rencontre une certaine hostilité des deux parties. Ces idées d'incompatibilité et de séparation circulent à travers certains proverbes extrêmement intéressants pour approcher le rapport à

¹⁰⁴ « Parliament voted that Afrikaans should be included in Dutch for official purposes », (Walker, 1963 : 710), Loi: *official languages of the Union Act*, 8 de 1929.

l'altérité. Ce que Haarhoff qualifie en 1943 de « balivernes » est alors véhiculé selon lui auprès de certains chefs d'établissements scolaires par des groupes racistes. Il cite deux proverbes qui mettent clairement en avant une relation à l'altérité comme systématiquement négative et à rejeter (proverbe en afrikaans) et la proximité entre groupes différents comme obligatoirement soumise à hiérarchisation mais aussi l'erreur (proverbe en anglais), en ce que trop connaître quelque chose/ quelqu'un devient négatif :

proverbe	Afrikaans/ néerlandais	anglais
Version originale (Haarhoff 1943 : 8)	« onbekend maak onbemind » (unknown makes unloved)	« familiarity breeds contempt »
traduction personnelle	on ne peut aimer que ce que l'on connaît (ou littéralement : l'inconnu n'est pas apprécié)	La familiarité engendre le mépris ¹⁰⁵

Tableau 12. Proverbes exploités dans les propagandes pour le rejet de l'altérité¹⁰⁶

Ces expressions, ou discours stéréotypés (Gueunier 1997), semblent refléter les idées qui peuvent circuler en opposition au système d'éducation bilingue. Haarhoff précise que parmi toutes les objections invoquées à cette proximité des langues et des enfants à l'école, la plus forte émane de la justification politique. Certains arguent du fait qu'apprendre la langue de l'autre est perçu comme dommageable pour l'enfant et représente une dégénérescence du projet national¹⁰⁷. Haarhoff, qui est en désaccord avec cette perception, pense qu'elle pourrait être influencée par l'idéologie nazie de l'époque, selon laquelle la focalisation sur sa propre langue est un attribut de l'homme fort. L'unilinguisme est arboré comme une vertu (1943 : 12), sans doute dans la lignée de 'pureté' dont l'idéologie extrémiste se nourrit. La peur de l'« absorption », ce « vieux fantôme » selon Haarhoff, est la plus forte pour les Afrikaners (*Ibidem*), et cette image est déjà reléguée dans l'institution scolaire avant l'entrée officielle dans l'apartheid : « l'amour pour votre propre langue (dit un recteur d'université) est incompatible avec l'amour pour une autre langue » (*Ibid.*). La contamination de l'autre langue (toujours l'anglais) sur l'afrikaans est également invoquée. Les médias opposent l'idée « toute nouvelle » de l'éducation bilingue à la « tradition nationale et l'histoire » des écoles qu'il faut préserver selon l'opinion extrémiste afrikaner de l'époque. Haarhoff tente de contrecarrer les représentations contre le bilinguisme scolaire, comme celle selon laquelle l'anglais ne serait utilisé par les Afrikaners que par politesse : « en compagnie mixte, l'Afrikaner parle anglais en raison de sa politesse naturelle ». Ce à quoi il répond que « Plus tôt nous aurons un

¹⁰⁵ Sachant que « breed » est un terme qui peut être lié à la « race » en tant que substantif et verbe.

¹⁰⁶ Haarhoff (1943).

¹⁰⁷ « The result of the bilingual system will be a miserable mongrel, neither one thing [n]or the other, « nationaal ontaard ». Much nonsense has been talked about the « foreign » medium warping the soul of the child and doing it an irreparable injury » (Haarhoff 1943 : 10).

système d'éducation à double medium mieux ce sera ; ainsi il n'y aura plus besoin pour l'Afrikaner de forcer ni son anglais ni sa politesse » (1943 :11).

Dans les années 1930-1940, les Sud-Africains anglophones « s'ouvrent à l'importance du bilinguisme », en réaction à l'ombre de l'impérialisme qui s'estompe en Grande-Bretagne selon Haarhoff (1943 : 13) et pour lui c'est aux anglophones de faire le premier pas. Il salue d'ailleurs l'initiative du Natal, qui est la première province à tester les modes d'enseignement/ apprentissage en système bilingue (à double *medium*). Comme vu *supra*, la forme de bilinguisme la plus pratiquée s'avère prendre la forme d'une langue de scolarisation avec la seconde langue apprise comme matière.

Le principal point faible du système en l'état, souligne Haarhoff, est que la seconde langue correspond plus à une langue apprise en tant que matière et elle n'est pas utilisée comme « instrument d'expression » c'est-à-dire qu'elle ne constitue pas un *medium* de communication à l'école. C'est ici je pense, une considération qui se retrouve de nos jours, même après les réformes post-1994. Elle concerne désormais un panel de langues plus large, et plus précisément bien souvent la langue première (ou l'une d'elles) qui a tendance au niveau secondaire à être apprise après l'anglais. L'importance des remarques de Haarhoff me semble frappante quand on étudie la manière dont le bi/ plurilinguisme est envisagé de nos jours dans le système éducatif sud-africain, et ce, malgré toute la politique visible de réformes et de transformation annoncées.

Pour l'heure, en 1943, Haarhoff met en garde contre le mythe de l'isolationnisme linguistique et culturel qui menace pourtant en Afrique du Sud à travers les politiques « raciales ». Ces politiques, on vient de le voir, concernent l'opposition britannique/ afrikaner, mais également l'opposition « Blancs » contre « tous les autres », ce dernier groupe n'allant à l'époque pas tarder à être divisés en petites unités « raciales » minorisées puisqu'il représente une majorité numérique inquiétante.

La scolarisation primaire est obligatoire pour les enfants blancs depuis 1913. Au moment de la crise économique des années 1920, des lois jettent les bases de la séparation de l'accès à l'éducation entre blancs et noirs : Smuts donne en partie satisfaction aux ouvriers blancs par deux lois : *l'Apprenticeship Act* de 1922 réserve quasiment seulement aux Blancs l'enseignement professionnel ; tandis que le *Native Urban Areas Act* de 1923, concède les zones urbaines aux Blancs (Lugan 1986 : 192). Ceci veut dire que les Noirs seront cantonnés aux emplois non qualifiés, tandis que la division territoriale empêcherait les jeunes de suivre une scolarité de leur choix. L'éducation primaire et secondaire est à cette période déjà administrée par chaque province. A partir de 1925, les fonds éducatifs alloués à chaque province sont proportionnels au nombre d' « élèves européens » dans les écoles. L'enseignement postsecondaire se développe également à cette période, suite aux premiers établissements au XIXe (le *South African College* à Cape Town). En majorité, comme le laisse supposer le mode de financements des institutions

scolaires, tous les enfants ne sont pas accueillis de la même manière ni dans les mêmes établissements. Une université pour les « non européens » (Walker 1963 : 672) est créée en 1914 pour satisfaire « les aspirations raisonnables des personnes non européennes du sous-continent » (*Ibid.*). Les études pour les étudiants qui ne sont pas blancs sont donc partiellement développées et limitées à ce qu'il est jugé convenable par et pour les colons.

Certaines universités qui n'imposent pas de « colour bar » (Cape Town, Witswatersrand) sont ensuite forcées de suivre les universités « raciales » afrikaans (Stellenbosch, Orange Free state, Potchefstroom et Pretoria). L'université du Natal, dont le campus principal se trouve à Pietermaritzburg, dispose d'une section « européenne » et une « non européenne » sur son campus de Durban. En 1926, il existe 8 115 écoles pour 620 307 élèves. Parmi ces écoles, on en distingue 4707 qui accueillent 330 762 élèves « européens »¹⁰⁸ et 3408 écoles pour 289 545 élèves « non européens ». Le budget de l'éducation est alors estimé à 7, 2 millions de livres sterling en 1926, dont 6,4 millions vont à l'éducation des Blancs et 800 000 livres à l'éducation de tous les autres enfants :

Écoles en 1926	Fonds en millions de £	écoles	élèves
européennes	6,4	4 707	330 762
Non-européennes	0,8	3 408	289 545
Total	7,2	8 115	620 307

Tableau 13. Fonds et nombre d'écoles entre élèves « européens » et « non-européens »

¹⁰⁸ Selon la terminologie utilisée par Walker (1963 : 673) qui est la terminologie anglophone de l'époque, en Afrique du Sud également. Il est intéressant de souligner qu'en afrikaans, la dichotomie s'effectuait entre « Blankie » et « non-Blankie », ce qui traduit deux pôles normatifs différents selon la situation de chacun des deux groupes de l'Union sud-africaine (par référence à l'origine vs. la couleur) même si les deux opèrent par exclusion (tout ce qui n'est pas européen, tout ce qui n'est pas blanc).

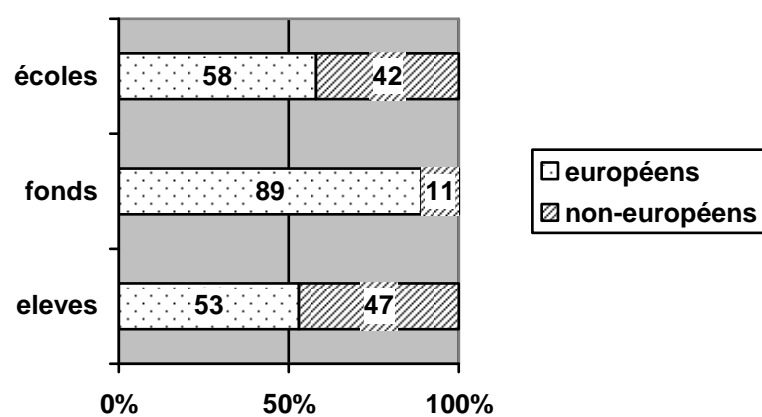


Figure 3. Répartition des fonds et écoles des élèves scolarisés en 1926¹⁰⁹

Sachant que la grande majorité des enfants de colons sont scolarisés et qu'à l'inverse, la grande majorité des enfants « non européens » ne l'est pas, on se rend compte que les premiers semblent scolarisés dans de bien meilleures conditions que les seconds (fonds alloués, nombre d'écoles), qui n'accèdent pas tous à l'école. Dans le système éducatif, la ségrégation est donc en vigueur bien avant le régime officiel d'apartheid, dont la subtilité a souvent été de prôner une séparation pour le bien de tous en jouant sur l'ambiguïté entre séparation et ségrégation, et qui va progressivement utiliser la sphère scolaire pour sa propagande.

Dès leur première décennie au pouvoir, les Nationalistes s'attachent à l'éducation des jeunes afrikaners. En 1939, l'*Institut pour l'Education Nationale chrétienne* est créé (*Institut vir Christelike Nasionale Onderwys*) à l'initiative du *Broederbond*. Son programme d'action est rendu public dix ans plus tard : il s'agit de séparer les écoliers anglophones des écoliers afrikaans, en fournissant à ces derniers une éducation « conforme aux principes du national-christianisme » (Coquerel 1992a : 205). Cela sous-entend un enseignement dispensé uniquement en afrikaans, par des enseignants nationalistes, avec une importance appuyée sur le rôle de l'éducation religieuse et de l'histoire, interprétée de manière à proposer une construction du présent qui légitime l'apartheid. L'état se réserve le droit de se substituer aux parents si ceux-ci n'assurent pas leur rôle ; les Églises réformées assurent le contrôle moral du système éducatif. A partir des années 1930 environ, les idées nationalistes sont diffusées à tous les niveaux d'éducation, par exemple à travers :

- la FAK (*Die Federasie von Afrikaans Kultur Verenigings*, la fédération des associations Culturelles), créée en 1929. Elle véhiculait l'histoire officielle afrikaner à travers l'influence qu'elle avait sur les enseignants formés à l'université de Potchefstroom (Lugan 1986 : 198).

¹⁰⁹ En raison de valeurs décimales n'étant pas intégrables au graphique, les pourcentages ont été arrondis au plus proche.

- La *Nasionale Jeugbonde* (Association de la Jeunesse nationale) fondée en 1938 par le révérend Malan, recrutait parmi les étudiants afrikaners, comme autant de futurs cadres.
- Le CNO (*Christelik Nasionale Onderwysbeleid*, l'Institut pour l'Éducation nationale chrétienne), créé en 1939, était un groupe de pression dont le but était d'imposer des programmes conformes à l'idéologie de l'*afrikanerdom* dans les établissements d'enseignement.

Cette organisation reprend l'analyse de Bullier, selon laquelle l'éducation et la culture sont deux des sept paramètres¹¹⁰ qualitatifs permettant, selon Sanguin, de distinguer différentes ethnies dans un état :

« L'état veut, avant toute chose, définir un discours politique et éducatif, inculquer un sens de l'unité parce qu'il redoute les forces centrifuges. L'Afrique du Sud se veut originale en ce que l'idéologie fractionne au lieu d'unifier grâce à l'éducation » (Bullier 1988 : 20)

En 1952, plus de la moitié des membres du *Broederbond* sont des enseignants (Coquerel 1992a : 206). La formation des enseignants comportait, selon Kallaway (2002 : 11) l'inculcation de croyances religieuses et culturelles destinées à les rendre dociles et imperméables aux réformes ayant alors lieu ailleurs dans le monde, à travers les FP, *fundamental pedagogics*, adressés aux enseignants afrikaners, métis et noirs. Le contrôle provincial et missionnaire prend fin avec l'apparition de la loi sur la *Native Education*, quand l'état centralise alors l'éducation bantou à travers le Ministère des « affaires natives »¹¹¹ et le Ministère de l'éducation bantou¹¹². Soutenus par le Parti National, leur but est de promouvoir les cultures dites « africaines » et de centrer l'éducation des Noirs sur la vie et le travail rural (Kallaway 2002 : 12). Le parti National met fin au contrôle de l'éducation missionnaire chrétienne, dans une volonté officielle de réduire les différences entre l'éducation familiale (calviniste, communautaire) et celle arrivant d'Europe, notamment en matière commerciale¹¹³.

Dans les années 1970-80, les écoles et les universités seront un fort instrument de diffusion de la politique et des idées de l'apartheid. Les écoles sont alors soit afrikaans soit anglophones, les écoles mixtes existent mais le Parti National en contrôle strictement le nombre. Les programmes ont, pendant plusieurs décennies, été ceux établis en 1948 par l'institut pour l'éducation nationale-chrétienne, contrôlé par le *Broederbond* à travers la FAK. Ces programmes favorisent l'histoire et la religion, pour légitimer la place des afrikaners en Afrique noire et leur politique d'apartheid (Coquerel 1992a, Barbier 2001). L'université continue de transmettre cette « hiérarchie de valeurs entre les différentes populations », accompagné d'un discours sur la différence tel que le régime l'entend. Coquerel précise que les relations entre blancs et

¹¹⁰ Les autres étant : « santé, race, langue, religion et esprit national ».

¹¹¹ Ou indigènes, « Department of native affairs », par la suite le « Department of Bantu affairs » et le « department of cooperation and development ».

¹¹² « Department of Bantu education », qui devient le « department of education and training » à partir de 1976.

¹¹³ « « westernized » culture of the market place », Kallaway (2002 : 12).

noirs sont très codifiées, que les afrikaners s'intéressent peu aux autres communautés et que leur connaissance des cultures noires est « partielle et fragmentaire » (Coquerel *Idem* 246).

Les lois d'apartheid touchent officiellement le milieu scolaire quand en 1953, la loi sur l'éducation bantu apparaît : les programmes, la pédagogie et les disciplines sont différenciées, de manière à maintenir les Noirs dans une forme de sous-enseignement limité dans ses formes les plus hautes à une éducation pour être ouvrier qualifié. A cet effet, le gouvernement demande en 1949 un rapport à Eiselen concernant le type de système éducatif à mettre en œuvre. Verwoerd n'est pas un spécialiste des cultures africaines selon Coquerel (*Id.* 189), c'est pour cela qu'il fait appel à W. Eiselen, fils de missionnaire et membre du *Broederbond* qui a d'abord enseigné les langues bantu à Stellenbosch avant d'être nommé professeur d'anthropologie à Pretoria¹¹⁴. Il aurait largement inspiré l'idéologie de l'apartheid et plusieurs de ses ouvrages faisaient autorité dans les cercles nationalistes. Le conseil représentatif des indigènes mis en place en 1936 est remplacé par des structures tribales réaménagées.

Ce système esquissé par ce rapport met l'accent sur un enseignement primaire en « langues africaines »¹¹⁵ suite à la publication de la monographie de l'UNESCO (1953) sur l'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Cette monographie précise que dans « l'Union sud-africaine, le principe de l'emploi de la langue maternelle est admis dans toutes les provinces » (1953 : 23) pour les premières années de scolarisation, avant de passer à l'une des deux langues officielles ou les deux. L'UNESCO reconnaît que « cette disposition n'est pas appliquée uniformément à l'heure actuelle » (*Ibidem*) tout en n'émettant aucune réserve relative à l'exploitation qui pourrait être faite de telles mesures dans la situation d'apartheid. Un rapport de la Commission sud-africaine à l'Éducation Native de 1952 est même mentionné comme proposant d'étendre l'enseignement en langues premières au moins aux huit premières années de la scolarisation.

Si la raison invoquée est d' « enrichir ces langues en y incorporant certains termes, scientifiques ou autres, qui permettront de les utiliser dans l'enseignement secondaire et les écoles normales » (*Ibid.*), il est peu probable que ce soit l'intention du gouvernement d'apartheid. Cette mesure sert en effet d'appui aux nationalistes pour justifier une séparation des enfants dans l'éducation mais surtout pour limiter la porosité des sphères sociales dans l'Union, entre Blancs et tous les autres, en limitant l'accès des locuteurs de langues bantu aux langues officielles et en contrôlant les contenus éducatifs. Les enfants blancs quant à eux sont scolarisés en anglais et/ ou en afrikaans dès les premières années. Ils ont la possibilité d'apprendre une langue étrangère ou une langue bantu à partir de la Standard 6 (*cf.* annexe 10a,

¹¹⁴ Ce qui met d'ailleurs en exemple le fait que le racisme n'est pas forcément dû à une méconnaissance de l'autre ou de la différence. D'ailleurs il semblerait qu'Eiselen, selon Gervais-Lambony, « avait le souci de faire respecter et protéger l'originalité des cultures africaines. Ceci montre l'ambiguïté des motivations intellectuelles de ceux qui furent partisans de l'apartheid (Lacoste 2004 : 120).

¹¹⁵ Coquerel (1992a : 191). *Cf.* tableau du système scolaire des années 1960, annexe 10a p. 44.

p 44). Les enfants noirs peuvent n'avoir accès à l'anglais (ou l'afrikaans) qu'à ce niveau en tant que *medium* d'enseignement/ apprentissage, sans que ne soit garantie une appropriation de cette langue en tant que matière au préalable. L'accès pratique aux langues devient difficile à cerner pour ces enfants, en dehors de ce qui est avancé officiellement, dont on peut douter de la mise en place effective. Si l'on en juge par les problèmes actuels des enfants et des enseignants des écoles défavorisées dans l'appropriation de l'anglais, on peut sans grande difficulté émettre l'hypothèse que l'accès à l'anglais a été très restreint pendant la période d'apartheid¹¹⁶. On a donc un système scolaire qui s'est construit sur un système à deux vitesses.

Les arguments avancés contre les missions favorisent le passage de l'enseignement sous le contrôle de l'état à travers le Ministère des affaires indigènes, alors que les missions assuraient ce rôle depuis près d'un siècle, souvent dans la défense des différentes populations dans l'accès à l'enseignement. Cette loi est complétée en 1959 par celle de l'*Extension of Universities Act*, qui crée trois universités noires dans les bantoustans, interdisant de fait l'accès de ces étudiants aux autres universités du pays. L'objectif du pouvoir entre dans la continuité de l'histoire afrikaner et prend la forme d'une « mission historique imprégnée d'une mystique religieuse ».

Ce projet sera présenté comme une volonté de préserver les « particularismes ethniques » (Coquerel 1992a : 219) et prend le nom de « décolonisation interne », dans une volonté d'adéquation aux processus de décolonisation dans le monde à cette époque. Cette attention à pouvoir correspondre d'une manière ou d'une autre à l'actualité internationale permet alors de justifier les décisions du régime raciste et de présenter les événements comme suivant ceux des grands courants occidentaux. La terminologie raciste évolutive du régime d'apartheid en est un exemple clair (*cf. supra*). L'opposition se structure plus sérieusement à partir du moment où les intentions d'une telle répartition éducative deviennent claires à travers les mises en place du *Bantu Education Act* de 1953, avec la fermeture des missions phares et les décisions budgétaires concernant l'éducation noire à l'aube des élections de 1948. La *London Missionary Society*, dans une position différente, avait un moment défendu l'idée d'une séparation territoriale, dans l'idée de « préserver les Bantuphones du contacts des Blancs » en créant des États noirs, dirigés par les chefs traditionnels assistés par les missionnaires. Cette position a ensuite été abandonnée, dans l'anticipation du fait qu'il serait difficile pour ces États de résister aux empiètements boers, au profit de celle d'annexer les territoires noirs à la Grande-Bretagne en pensant que Londres imposerait une politique de protection et d'assimilation. N'était-ce pas déjà une preuve que le brouillage grâce aux nuances entre séparation et ségrégation fonctionnait ?

¹¹⁶ Quant à l'afrikaans, le gouvernement a tenté de l'imposer à la place de l'anglais en 1976, c'est ce qui a mené aux émeutes de Soweto (*cf. supra*).

L'ambiguïté et la force du rapport Eiselen résident dans le fait qu'il proposait une version (re)construite de l'identité de l'autre. Il prétendait en effet que « la condition « malheureuse » de nombreux intellectuels africains s'expliquait par le fait que l'éducation missionnaire les avaient aliénés de leurs racines culturelles » (Kros 2002 : 67).

Cette apparente préoccupation pour le maintien des cultures et traditions, en étant formulé de la même manière que pour les Afrikaners, a en fait servi à maintenir la scolarisation des Noirs à un niveau très restreint. Les quelques questions qui ont émergé suite au rapport Eiselen concernant le manque d'intérêt pour les contenus des curricula (au profit par exemple, de détail des organisations administratives) sont bien vite oubliées puisque le rapport juge « peu productif et peu sage d'enseigner aux enfants africains les histoires et les littératures d'autres cultures, compte tenu du fait que cela ne ferait que les éloigner des leurs » (*Ibid.*). On est donc dans une vision hypostasiée des Noirs qui sert le projet nationaliste. Verwoerd et Eiselen cherchent à « recréer des structures anciennes, en restaurant les pouvoirs des chefs traditionnels, et en s'appuyant sur les aristocraties locales » (Coquerel 1992a : 190). L'école est un des lieux privilégiés de construction de représentations de l'autre et de soi, ce qui va servir à enraciner l'apartheid. La décision par les Nationalistes d'une division par couleur, selon des lieux, des espaces et un développement séparés sert le projet d'apartheid sous l'argument de la préservation des traditions et des langues/ cultures. On peut comprendre que les politiques actuelles de défense/ promotion des langues historiquement défavorisées soient accueillies avec circonspection par les Sud-Africains dont elles sont les langues premières. Cela pose d'ailleurs la question de qui doit décider pour qui des langues importantes à apprendre, puisque une grande majorité de la population historiquement défavorisée souhaite désormais avoir accès à l'anglais.

Ce regard sur l'histoire sud-africaine permet d'envisager des manières dont le rapport à l'autre a pu se construire à long terme ainsi que l'enjeu qu'ont pu représenter les langues-cultures dans ces constructions identitaires. On a vu que cela pose désormais plusieurs questions, à savoir la manière dont le pays peut désormais envisager la (re)construction du rapport à l'autre dans la perspective d'un projet démocratique. On peut également se poser la question de savoir comment les réformes éducatives vont proposer des changements de fonds pour modifier les dynamiques sociolinguistiques historiques. Enfin, on peut mettre en doute la pertinence, pour une contextualisation comme celle de l'Afrique du Sud, de la représentation constructive de notions comme la diversité, la pluralité et le plurilinguisme.

Les ambiguïtés de la notion de distinction, face à son glissement historique vers celles de séparation et de ségrégation, comportent de nombreux impacts contemporains, pour ce qui concerne ce travail, au niveau

des rapports aux langues-cultures, leur (dé)valorisation, la négociation des identités individuelles et collectives, jusqu'aux choix des langues à l'école¹¹⁷. Je pense que la période de l'apartheid officiel pose beaucoup de questions, notamment concernant l'activité de recherche, puisque la notion d'apartheid serait majoritairement née de travaux universitaires. Certes, elle l'a sans doute été dans le but de servir le régime de l'époque et certainement selon l'idéologie du *Broederbond*, qui avait un contrôle très large sur la société, mais cela semble souligner la responsabilité des chercheurs quant aux objectifs et aux incidences de leurs travaux. Les innovations estimées comme bénéfiques pour certaines populations ne sont d'ailleurs pas universellement viables, la situation de l'Afrique du Sud est un exemple parlant du fait que les transferts scientifiques ou idéologiques peuvent être exploités de manières diverses.

Les propositions européennes et occidentales ont très souvent été interprétées de manière à servir la ségrégation, comme à travers la défense des esclaves chrétiens par certaines associations de pays coloniaux, à laquelle on a rapidement remédié en arrêtant toute forme d'évangélisation pour s'assurer une main d'œuvre tout en ménageant la conscience coloniale. Calvet cite J. Biou, selon qui « l'idéologie des lumières est cannibale dans la mesure où elle nie l'autre dans sa différence pour n'en retenir que ce qu'elle peut faire soi » (2002 [1974] : 47) : cette négation de l'autre a même perduré jusqu'à récemment, puisqu'il en a été de même concernant les langues dans l'éducation. L'enseignement en langues familiales, selon les préconisations de l'UNESCO (*Op. Cit.*), s'est avéré le prétexte à proposer une éducation à deux vitesses, visant à servir une économie basée sur l'apartheid et à figer toute forme d'évolution ou de revendication sociale. L'« école bantu » est notamment à l'origine d'une certaine méfiance face à l'enseignement des langues historiquement défavorisées, moins valorisé que l'appropriation de l'anglais ou de l'afrikaans. Elle avait été élaborée avec des revendications officielles de « préservation » des langues par la séparation, en utilisant les préconisations sur l'enseignement en « langues maternelles » comme prétexte pour contrôler et limiter la scolarisation des enfants hors des quatre colonies. Toutes ces considérations font que ce qui a fonctionné en Europe ne fonctionne pas de manière universelle, du moins pas forcément en Afrique du Sud, et dépend surtout de la manière et des intentions dans lesquelles des principes sont transposés d'un environnement à un autre.

Dans cette perspective, la manière dont le plurilinguisme est décrit dans la Constitution n'est pas à entendre comme dans le contexte européen. D'une part parce que le rapport à l'autre, aux langues, à l'éducation et à l'histoire du pays en général ne sont pas comparables et d'autre part parce que les langues familiales des enfants sont autres, les langues de scolarisation également, les langues proposées par

¹¹⁷ Et notamment, par exemple, la question de l'enseignement bilingue ou plurilingue qui se pose dans certaines universités, dont le choix se porte sur des cursus ou cours séparés.

l'institution scolaire dépendent bien sûr de leur répartition provinciale, mais surtout du statut privé ou public des écoles. Les langues choisies comme matière par les élèves vont donc dépendre du contexte dans lequel ils évoluent et des façons dont ils se projettent, ou non, en Afrique du Sud et en relation à l'autre. Même si elles semblent assez proches officiellement, les manières dont la notion de pluralité est entendue dans les travaux européens sur les politiques linguistiques et éducatives divergent d'avec celles qui sont formulées et mises en place en Afrique du Sud. On développe ici la forme que prend la rencontre des différents points de vue autour de la notion de pluralité. Je conserve volontairement ce terme puisqu'il englobe ici les rapports aux langues-cultures, aux individus, aux groupes, entre eux, pour eux-mêmes et pour l'autre.

3.3.3 Mise en perspective des choix de politiques linguistiques sud-africaines

« Sors de là. Tu n'es pas l'un des nôtres. Tu ne comprends pas notre culture »¹¹⁸

Cette phrase, tirée du journal *Mail and Guardian* du 19 janvier 2008, a été prononcée par un Sud-Africain tentant voler la voiture d'un autre, ce dernier s'étant retrouvé une arme sur la tempe alors qu'il arrivait à l'école dont il est le directeur. Hormis l'anecdote illustrant la violence quotidienne, *a fortiori* dans la sphère scolaire, cette phrase est intéressante car elle met en avant l'argument de la différence entre les personnes, en tant qu'obstacle occultant toute légitimité de l'autre et toute reconnaissance de soi en lui. La stigmatisation historique de la différence jusqu'à ce jour, si elle peut, à travers cet exemple, sembler assez prégnante dans les interactions, quand elles ont lieu, se retrouve dans le rapport qu'entretiennent les individus aux langues des autres. La diversité est suspecte, la différence malvenue¹¹⁹, la pluralité entendue mais à l'extérieur de soi uniquement ou alors dans un type spécifique de pluralité, comme Castellotti le mentionne au sujet de la définition du locuteur plurilingue (2006), plus ou moins valorisé selon les langues de son répertoire. Ici, une pluralité individuelle valorisée procèderait de traits linguistiques et

¹¹⁸ « « Get out of here. You are not one of us. You do not understand our culture » said the angry man while pointing his firearm at Roy Naicker, who was sitting in his car. The gunman pulled the trigger, the gun clicked, but no bullet emerged. Naicker escaped harm », *The Mail and Guardian*, (19.01.2008) : « « Sors de là. Tu n'es pas l'un des nôtres. Tu ne comprends pas notre culture » dit l'homme en colère en pointant son arme à feu sur Roy Naicker, assis dans sa voiture. Le braqueur appuie sur la détente, l'arme fait un clic mais aucune balle n'en sort. Naicker a échappé au pire ». Cet extrait fait tristement écho au témoignage d'un étudiant congolais de ma connaissance qui après avoir été agressé récemment en pleine matinée, me rapportait que ses agresseurs l'avaient traité de « sale Zimbabwéen » et l'avaient sommé de rentrer chez lui parce qu'il prenait le travail des Sud-Africains. Nous sommes tombés d'accord sur le fait que préciser à ses agresseurs qu'il ne s'identifiait pas comme tel (il aurait souhaité expliquer qu'il était étudiant et Congolais) aurait été inutile. L'agression d'un Africain francophone démarre souvent par le fait de s'adresser à lui dans une langue sud-africaine noire et s'il ne peut pas répondre, c'est qu'il est étranger (pour cet étudiant comme pour les agressions relatées par la presse qui ont lieu dans les trains notamment).

¹¹⁹ Ou alors la différence semble trop grande, par exemple, l'accumulation de problèmes d'intercompréhension peut mener à l'échec de la communication (Bange 1992), il semblerait dans ce cas qu'il soit plus facile de rejeter l'autre que de persister jusqu'à ce que la communication fonctionne. On aperçoit ici la complexité et l'étendue du phénomène de rejet de l'autre, en lien au langage, dont je ne traite ici que certains aspects.

identitaires plutôt extranationaux, ce que l'on aura l'occasion de développer à travers les répertoires linguistiques et les représentations des étudiants de français rencontrés (chapitres 5 et 6). On voit déjà que la construction de ces notions ne peut pas avoir lieu de la manière dont on les travaille en France, plus largement à travers les travaux du Conseil de l'Europe, mais également, qu'elle ne garantit pas un rapport à l'autre constructif : la pluralité et la diversité comme approche de la légitimité de l'autre dans sa différence est-elle un mythe européen ? Ce retour à la valorisation de la pluralité linguistique et culturelle en France n'est-il pas justement dû au fait que l'état nation s'est construit par l'homogénéisation linguistique ? La pluralité et la diversité en Afrique du Sud semblent ne jamais avoir été sollicitées comme des atouts constructifs, mais plutôt comme des arguments de hiérarchisation et de rejet de l'autre. Comment alors envisager une didactique du plurilinguisme dans un contexte où la pluralité, culturelle et linguistique, est considérée avec méfiance dans les représentations (même si elle est pratiquée) ? Quelle didactique du FLE mettre en place dans de telles conditions ?

En France, et à travers les travaux du Conseil de l'Europe, l'appropriation du plurilinguisme est présentée comme un des moyens favorisant la construction d'un rapport à l'autre constructif, en tant que différent et légitime. Le multilinguisme est ici entendu comme la « pluralité des langues sur un même espace » (Coste 2006 : 11) ou encore « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (CECR 2000 : 11) et le plurilinguisme en est la manifestation à l'échelle individuelle en tant que « compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) » (Beacco, Byram 2007 : 9). En Afrique du Sud, on a vu (au chapitre 1.2.2) que les nouvelles politiques linguistiques rejoignent ce propos à travers le projet démocratique annoncé et le rôle des langues, du plurilinguisme et du multilinguisme dans cet objectif national. On a également développé le fait que ce qui était entendu comme « multilingualism » par l'état revenait parfois à adopter d'autres pratiques. On discute ici la notion de pluralité en Europe et en Afrique du Sud, pour situer le plurilinguisme en relation à la compétence plurilingue et au rapport à l'altérité. Si le « multilingualism » est mis en avant dans les réformes officielles, on va pouvoir questionner le sens du terme dans les politiques sud-africaines ainsi que les raisons pour lesquelles celui-ci a choisi de se doter de onze langues officielles, avant d'étudier les écarts entre les politiques linguistiques et leurs mises en place.

3.3.3.1 Expérience plurilingue vs. compétence plurilingue

Si l'on se réfère au Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR), l'appropriation d'un plurilinguisme serait ce qui permet à un élève de travailler, plus ou moins consciemment, sur son rapport à l'altérité à travers l'appropriation d'une compétence interculturelle notamment. Cette compétence lui permettrait de renégocier ses acquis langagiers et linguistico-culturels

en vue de s'adapter aux situations de communication nouvelles. Elle permettrait même d'envisager l'inconnu et la différence de manière constructive (dans le sens d'une appréhension de la différence comme légitime), permettant de complexifier son identité et son rapport au monde. C'est le répertoire pluriel d'un individu (à travers le parcours de vie et d'expérience notamment, Castellotti 2006) qui participerait à la complexification de son « expérience de la pluralité », elle-même contribuant « à une meilleure prise de conscience identitaire » (CECR 2000 :105).

Peu de détails sont proposés quant à la manière dont pourraient s'opérer les passages entre l'expérience de la pluralité et une prise de conscience altérite/ identitaire constructive. C'est ce qui pose question ici pour réfléchir une didactique des langues ainsi que, on le verra par la suite, une didactique du français, dans le contexte sud-africain. Cette prise de conscience est en effet mentionnée presque comme un « allant de soi », entre prise de conscience de l'altérité dans sa légitime différence et d'une identité qui n'occuperait pas la place du fondement, pour reprendre l'expression de Ricœur (1990).

Certes, comme son nom l'indique, le Cadre est élaboré pour des situations européennes et propose une démarche élaborée pour les langues dans une perspective de légitimités comparables. Cependant, travailler les points d'accroche entre le Cadre et les politiques sud-africaines peut permettre de réfléchir la situation du pays, tout comme l'étude de situations extra-européennes pourrait peut-être permettre en retour d'apporter certaines nuances sur la manière dont les enseignements/ apprentissages des langues peuvent se dérouler en Europe, comme Coste le souligne d'ailleurs (2007b : 101). Il est en effet fort possible qu'au sein des situations européennes, bon nombre d'apprenants disposent d'un répertoire pluriel au moins partiellement construit hors du contexte européen, avec en conséquences des composantes faisant que le rapport à l'autre ne va pas se formuler ni s'être construit de la manière dont on l'entend théoriquement en Europe. De plus, des études montrent également que, du côté français, la prise en compte de l'altérité à l'école peut s'avérer problématique. Cela se manifeste par exemple à travers la manière dont le répertoire pluriel des (adolescents) nouveaux arrivants est ou non pris en compte dans l'appropriation du français, d'une scolarisation en France et plus largement d'un projet de vie (Peigné 2007b, Castellotti 2008, Peigné 2008a). Dans ce cas, l'altérité est perçue mais pas forcément de manière constructive, et c'est parfois à l'élève qu'il est laissé « le soin d'adapter » ses pratiques plurielles à un fonctionnement scolaire et des pratiques d'enseignement encore souvent mono-lingues/ culturelles.

C'est également le cas en Afrique du Sud où, malgré l'officialité du plurilinguisme, un enfant sera souvent scolarisé dans une langue seule, qui peut ne pas faire partie de sa/ ses première(s) langue(s) de socialisation et dans laquelle il peut n'avoir qu'une compétence de communication très faible. De la même manière que pour le contexte français, les stratégies et le répertoire de cet enfant ne sont pas exploités ni même pris en compte ; la rencontre de l'altérité n'amène pas vraiment à sa considération

comme élément permettant de diversifier les pratiques de classe et de complexifier (et aider les élèves à complexifier) le rapport à l'autre. On assiste également parfois, dans les deux situations, à la manifestation de représentations stéréotypiques de la pluralité qui participent à son rejet.

La question des passages entre l'expérience de la pluralité et une prise de conscience altéritaire/identitaire est importante car, au vu de l'expérience sud-africaine, on peut imaginer que l'expérience de la pluralité peut tout à fait concourir à développer une certaine conscience de l'altérité sans que cela ne suscite le développement d'un rapport à l'autre dans sa légitimité et sa différence. L'Afrique du Sud, dans la lignée des politiques linguistiques et éducatives européennes, en est venue, depuis le régime démocratique de 1994, à la reconnaissance des droits des langues et aux langues, à l'intérêt de l'appropriation du plurilinguisme, ainsi que du respect et la préservation de la diversité (*cf.* chapitre 1.2.3). Cela va dans le sens de Coste quand il écrit que désormais, le multilinguisme sociétal, à quelques exceptions près, est valorisé officiellement comme une diversité « constitutive d'un patrimoine mondial, national, régional, etc. Toute langue est désormais considérée comme dépositaire d'une expérience collective, comme expression et vecteur d'une ou de plusieurs cultures » (2006 :11). Ce qui ne veut pas dire que préconisations et pratiques vont de pair, ou que toute langue est valorisée de la sorte par tous, comme il le rappelle également (*Ibidem*). Officiellement, le gouvernement démocratique du pays a su proposer une vision des langues dans la Constitution qui correspond à l'investissement de la notion de pluralité linguistique telle qu'elle est majoritairement revendiquée. Mais les usages, les identifications (par rapprochement à l'autre), les représentations et les choix d'apprentissage des langues sont encore fortement empreints des proximités/ distances valorisées et/ ou « autorisées » socialement pendant l'apartheid. Ainsi Alexandra, enseignante d'afrikaans en école « ex-model C » du KZN, commente les choix de langues des élèves :

Extrait 3. Alexandra (annexe 37, p. 332)

Au sujet des élèves dans les écoles noires :

Enq : et est-ce qu'ils apprennent l'afrikaans également dans ces écoles ?

Alexandra : dans les écoles zulu ? dans les écoles noires ?

Enq : ouais/

Alexandra : euh non. Je ne pense pas ...ouais, je pense que c'est un choix

Enq : ouais/

Alexandra : très peu l'apprennent c'est comme nous avec le zulu [...]

Au sujet des élèves scolarisés en « ex-model C » :

Alexandra : mais... c'est [l'afrikaans] juste plus facile que le zulu et ils ont une sorte d'arrière plan en afrikaans parce qu'on entend UN PEU d'afrikaans

Enq : oui c'est sûr mais...

Alexandra : tu sais le zulu est difficile

Enq : est-ce aussi moins accessible ?

- Alexandra : ouais ouais, ben en fait pas vraiment mais...tu n'as pas vraiment, tu sais ils voient leurs, tu sais la plupart principalement les gens qui travaillent pour eux
Enq : ouais/
Alexandra : mais ils ne leur parlent pas en zulu, ils leur parlent en anglais
Enq : ouais/
Alexandra : donc ils ne...ouais ils n'entendent pas vraiment de zulu, je parle des gamins blancs

Je ne sais pas si ce « nous » (qui ne m'inclut pas) de « c'est comme nous avec le zulu » du premier extrait se réfère aux personnes afrikaans ou renvoie plus largement à la population blanche ; cependant, pour Alexandra, il est clair que certaines affinités linguistico-culturelles sont « conditionnées » par le contexte social dans lequel on évolue (qui en Afrique du Sud reste « racialisé »). Que ce soit pour les locuteurs d'afrikaans ou de zulu, l'apprentissage d'une autre langue revient à se tourner vers l'anglais et la représentation d'Alexandra ne tisse pas d'autre lien entre ces locuteurs. Elle n'attend pas que les locuteurs de zulu s'intéressent à l'afrikaans et, à l'inverse, les locuteurs d'afrikaans (ou les Blancs en général ?) au zulu. J'ai pu constater qu'il s'agit d'une représentation collective encore assez partagée, que ce soit par tentative de protection de son identité, rejet de celle de l'autre, ou un construit social non remis en question.

L'environnement social est un facteur très important de la manière dont on va élaborer ses représentations des langues de l'autre : pour Alexandra, cela passe par des justifications allant de la difficulté du zulu à la difficulté de son accès, bien que la majorité des foyers blancs comptent une personne locutrice de zulu qui travaille chez eux. Ce commentaire est vraiment à développer par sa brièveté et le non-dit qui l'entoure¹²⁰ puisqu'il sous-entend que la position de ces personnes zulu n'est pas valorisée par ces enfants, leurs langues non plus et l'on s'adresse à ces personnes en anglais (ou en afrikaans). C'est donc la hiérarchisation sociale qui participe encore à permettre ou bloquer la relation aux langues-cultures de l'autre. En grande partie, il me semble que le rapport aux langues et à l'altérité évoluera notamment en fonction de la manière dont les positions sociales vont se diversifier, en brouillant les représentations historiques des liens entre langue-culture et position/ catégorisation dans la société sud-africaine, pour aller vers d'autres critères. C'est pour cette raison que les langues-cultures historiquement défavorisées du pays ne rassemblent pas les suffrages dans les choix de langue à l'école, microcosme de la société sud-africaine plus large.

¹²⁰ Comme pour de nombreux éléments des entretiens menés et des conversations informelles en général, certains phénomènes ne semblent pas verbalisables ou, du moins, disons que je travaille aussi beaucoup à partir du non-dit, qui réfère à des situations dont l'interlocuteur sait que je vois à quoi il renvoie (quand ce n'est pas le cas, je pose la question) mais qu'il ne souhaite pas développer. C'est notamment une des raisons pour lesquelles je me suis sentie plus à l'aise dans cette recherche à mesure que je m'informais du contexte sud-africain, allant parfois jusqu'à des lectures qui peuvent sembler de prime abord éloignées de ma problématique (suivi de l'actualité, de forums de discussion sud-africains sur des débats de société, etc.). Cette appropriation de ma part se manifeste d'ailleurs dans la différence à mener mes premiers entretiens de 2004 vers ceux de 2006.

L'autre est envisagé de manière « différenciée » : sera valorisé tout autre (personne, langue-culture) dont la représentation sociale sera elle-même valorisée, au même titre ou plus, que la manière dont on se représente sa propre position sociale. En témoigne l'exemple de Antjie (*cf.* annexe 34, p. 274), pour qui la (dé)valorisation des langues-cultures de son répertoire s'opère par rejet/ association à son identité en fonction de ses représentations. Cela sous-entendrait que l'expérience de la pluralité non seulement n'est pas en soi garante d'une relation constructive à l'altérité, mais également que l'attrait pour la nouveauté et une certaine ouverture à l'autre pourrait être conditionné de manière « différenciée » par des représentations. On aurait donc une certaine pluralité du répertoire (langagière, linguistique, socioculturelle, expérientielle, par exemple) mais qui serait hiérarchisée qualitativement, plus ou moins consciemment, ce qui fait que l'ouverture à la pluralité resterait dépendante de ces représentations. L'expérience de la pluralité ne fait donc pas que tout autre, toute nouveauté, ou encore la diversité, seront accueillis de manière constructive par une personne parlant plusieurs langues.

Cela n'a d'ailleurs pas lieu qu'avec des langues-cultures de l'autre, puisque Antjie dénigre également les variétés d'afrikaans autres que la sienne, donc dans une distinction entre membres d'une « même » communauté linguistique¹²¹. Pour Antjie, l'expérience de la pluralité n'a pas contribué à remettre en cause la place du fondement, la décentration ou la réflexivité par rapport à ses langues-cultures de référence. On pourrait donc en conclure que disposer d'un répertoire comportant plusieurs langues ne garantit pas la formation d'une compétence plurilingue¹²². La pluralité des ressources à disposition dans le répertoire ne se suffit pas, il semblerait que leur mise en relation et leur sollicitation ne sont pas automatiques. Cela implique donc que la formation d'une compétence plurilingue passe par d'autres voies au niveau de l'individu (réflexivité) et qu'il faut savoir comment la travailler explicitement, notamment dans le cadre d'une classe de langue.

On peut se demander ce qu'un pays, qui s'est toujours construit sur la promotion d'une altérité stigmatisée et ségréguée, peut désormais mettre en œuvre vers une promotion de la diversité et du respect de l'autre. Au niveau didactique, cette idée reprend la conclusion de Castellotti et Moore (2004 : 10) selon laquelle « l'expérience plurilingue [...] n'est pas à elle seule garante de l'instauration d'une flexibilité propice à l'entrée dans une nouvelle langue ». C'est-à-dire que si l'expérience de la pluralité des langues ne garantit pas le développement d'une compétence plurilingue, la confrontation à l'altérité ne garantit pas non plus à elle seule un rapport constructif à l'autre. Dans le cadre de l'étude de Castellotti et Moore,

¹²¹ Une communauté linguistique dont la tendance est d'ailleurs plutôt à la défense par la reconnaissance de tous ses membres pour lui donner un certain poids démographique. Voir notamment à ce sujet la transcription de l'émission de radio SABC concernant l'afrikaans au niveau universitaire, *cf.* annexe 25a p. 145.

¹²² La compétence plurilingue est entendue comme « capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l'évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non. » (Castellotti Moore 2008a : 18)

ce n'était pas la pluralité des langues du répertoire à elle seule qui semblait favoriser la mobilisation de « savoirs d'appui » (*Ibidem* 9) dans l'élaboration d'hypothèses pour élucider des éléments d'une langue nouvelle, mais plutôt cette expérience plurilingue, alliée à un contexte favorisant en termes de cultures métalinguistique et éducative qui participe à l'élaboration d'une « conscience » de la pluralité. Au niveau altéritaïre, il est possible qu'une certaine réflexivité sur l'identité/ altérité favorise une certaine décentration et une approche de l'autre comme différent et légitime. Articuler son propre parcours de manière réflexive pourrait contribuer à une meilleure conscience de son identité (individuelle, valorisée) et la mise en relation de cette dynamique plurilingue (instable, évolutive, déséquilibrée) avec l'autre. Cela dépend certainement, comme pour l'étude de Castellotti et Moore, de l'environnement social auquel on s'identifie ainsi que de la manière dont l'altérité y est envisagée. Il me semble *a priori* que l'intégration de l'expérience de la pluralité doit passer par une certaine réflexivité afin de susciter une meilleure prise de conscience identitaire et donc peut-être la renégociation constructive de l'identité et de l'altérité.

Ce serait alors plutôt la manière de mobiliser et de mettre en relation les savoirs du répertoire pluriel qui aurait permis, dans le contexte favorisant donné, d'élaborer plus d'hypothèses vers la création de sens en langue nouvelle. Est-ce là une différence entre répertoire plurilingue et compétence plurilingue ? Cela reprend en tous cas le propos de Robillard cité *supra* concernant un mode d'être au monde plutôt qu'une somme de langues (2007b : 145-6). S'intéresser à la manière dont le plurilinguisme et l'altérité sont liés permet de s'interroger sur les oppositions entre polyglotte et plurilingue (Coste 2006 : 15), expérience plurilingue et compétence plurilingue (Castellotti, Moore *Op. Cit.*), ainsi peut-être qu'entre expérience de l'altérité et expérientiation¹²³ de l'altérité. Cette dernière serait une forme de réflexivité altéritaïre favorisant la décentration, une sorte de « compétence altéritaïre » si j'ose dire, où l'on envisage l'identité/ altérité selon la conception de Ricœur évoquée *supra*.

Cette distinction permet de mettre en avant la différence entre présence d'une pluralité dans le répertoire et répertoire pluriel, dans le sens où ce dernier est constitué de savoirs mobilisables et combinables selon les situations, les interactions, les rencontres avec l'autre et la nouveauté. Cela me semble être proche de la manière dont Robillard définit la plurimodalité (Robillard *Idem* 129) qui « ne consiste pas simplement à parler plusieurs langues, à se référer à plusieurs cultures, mais à les articuler, sans les faire fusionner » et que l'intérêt de cette notion « réside dans les modalités du traitement de la variation ou de la diversité, dans la façon de l'envisager », dans le sens *être avec* l'autre. Dans le cadre didactique de Castellotti et Moore (*Idem*) comme dans le cadre sociolinguistique de Robillard (*Id.*), on est dans la situation d'une pluralité non quantitative, non cumulative, dont la gestion constructive dépend d'une posture dynamique

¹²³ Robillard propose en effet une précision de la notion d'expérience (en tant que générique) qui « oppose l'expérimentation (manipulation, hiérarchie) à l'expérientiation (participation, parité) » (*Id.* 112).

en relation aux langues-cultures, à l'altérité, qui mobilise et articule au cas par cas les composantes du répertoire pluriel dans l'appréhension de la nouveauté.

C'est bien cette posture altéritaire constructive que la compétence plurilingue et pluriculturelle entend par définition développer. Elle est définie par Coste, Moore et Zarate comme :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (1999[1997] : 12).

Ce n'est donc pas la pluralité qui est ici valorisée mais plutôt la représentation du type de pluralité dont on pense disposer, ce qui a des impacts sur la manière dont les langues vont être proposées dans les établissements scolaires et choisies par les élèves. Cela peut par exemple correspondre aux représentations de valorisation ou d'utilité que l'on a d'une langue donnée, que ce soit en Europe ou en Afrique du Sud. En rappelant le fait que seules les écoles « ex-model C » ont en général la possibilité de proposer les langues de leur choix (les écoles publiques devant faire avec « les moyens du bord »), on peut très vite s'éloigner de pluralités individuelles qui vont dans le sens d'une meilleure rencontre avec l'autre sud-africain. En ouvrant les portes d'une pluralité internationale et distinctive à la seule minorité privilégiée, on maintient un certain clivage social qui n'invite pas à s'ouvrir la diversité nationale. On développe *infra* comment la gestion officielle de la pluralité en Afrique du Sud (ou son absence) ne mène pas forcément à travers aux mêmes objectifs que ceux prônés en Europe et ce malgré des formulations proches de politiques du plurilinguisme (CECR 2000 ; Lüdi & Py 2002 ; Coste 2006 ; etc.). On peut déjà noter que l'on se trouve face à une gestion de la pluralité qui peut contribuer à maintenir un rapport aux langues-cultures et à l'autre tel qu'il a été historiquement construit jusqu'ici.

La différence en Afrique du Sud est que cet investissement « différencié » de la pluralité concerne des langues officielles et qu'il prend forme au détriment des langues « familiales » de la majeure partie de la population. Le problème concerne donc la prise en compte des langues historiquement défavorisées et leur valorisation, afin de faire participer cette majorité numérique de la population à la société sud-africaine. (Alexander, Busch 2007b ; Alexander 2007, Bamgbose 2007). Vu à la lumière de l'histoire du français, c'est à dire la négation ou minor(is)ation historique de l'autre (et de ses langues) vers l'homogénéisation linguistique, reconnaître la pluralité est désormais associé de fait à la valoriser (dans certains discours au moins). A ce stade, et même si par la suite la population « non blanche » en a été exclue, on peut formuler une certaine similarité de processus avec l'Afrique du Sud, qui a tenté

d'homogénéiser ses habitants linguistiquement lors de la transformation de la colonie européenne de ravitaillement en colonie de peuplement, ce qui fait d'ailleurs qu'aujourd'hui le groupe dit « métis » parle afrikaans. Cette réflexion sur sa propre pluralité en relation aux langues avait déjà été explorée par Haarhoff au sujet de la posture d'hommes afrikaners connaissant l'anglais en 1943 : « Il y a de nombreux exemples en Afrique du Sud d'hommes dont les âmes sont toujours véritablement afrikaans et « nationales » en dépit de leur entraînement dans « l'autre langue » » (1943 : 11¹²⁴). Haarhoff entend par là que ces hommes ayant appris l'anglais conservent leur identité comme si elles restaient « intactes » à son contact : pour justifier l'intérêt de l'éducation bilingue à cette époque, il affirme que ce contact n'altère pas le patriotisme afrikaner donc que la langue de l'autre (anglophone ici) n'est pas une menace pour le pouvoir en place. On peut aisément imaginer que cette conception du plurilinguisme a alors eu peu de succès, particulièrement car l'auteur ne peut officiellement pas prôner le dépassement du bilinguisme vers le plurilinguisme, puisque cela impliquerait des langues « non-blanches ».

On pourrait émettre l'hypothèse que ce rejet de l'autre n'est pas dû à un manque de proximité à cet autre, sinon il me semble que les « Métis » auraient été mieux acceptés au XVIIe siècle. Il faut également rappeler que les enseignants de langues bantu ont à l'époque contribué au développement de la notion d'apartheid : ils avaient une certaine connaissance des langues-cultures de ces autres « non coloniaux » et n'ont donc pas concouru à leur exclusion par « peur de l'inconnu ». Robillard évoque d'ailleurs le fait que les sociétés les plus « racistes » ne sont pas les plus ignorantes des pratiques des autres (2007b : 121). C'est peut être au contraire cette forme de proximité qui s'est trouvée problématique : il fallait bien sûr numériquement faire éclater la population asservie, mais également les éloigner du groupe colonial dans l'idée qu'une trop grande proximité pourrait en menacer/ modifier l'identité. Cette hypothèse, qui n'est pas spécifique à la situation sud-africaine, met en avant la représentation de l'altérité comme insécurisante (par jugement de valeur ou par valorisation de ce qui est considéré homogène, cf. Peigné, Razafimandimbimanana 2008). Elle se manifeste actuellement en Afrique du Sud dans certains discours de plus ou moins grande légitimité autour de l'anglais et de la manière dont ses variétés sont investies (je dirais même les anglais et leurs variétés, comme on le verra au chapitre 4). La conception historiquement construite de la pluralité en Afrique du Sud a donc des incidences sur la manière de concevoir le plurilinguisme.

3.3.3.2 Une vision unimodale de la pluralité ?

Telle qu'elle est définie par Coste, Moore et Zarate (1999[1997]), la compétence plurilingue travaille à développer un rapport à l'autre constructif et insiste donc sur le processus (cf. p. 13, 27-32, 41

¹²⁴ « there are plenty of instances in South Africa of men whose souls are still genuinely Afrikaans and « nasionaal » in spite of their training in « the other language ».

notamment). Comment qualifier alors les témoins plurilingues cités précédemment, s'ils n'ont pas amorcé ce processus ou bien l'exploitent de manière différenciée selon l'altérité en question ? Sont-ils des plurilingues sans compétence plurilingue ? Ou plutôt, pour éviter les confusions, des polyglottes ? Des « pluri-monolingues » ? Les trois chercheurs parlent par ailleurs dans cet ouvrage de « familiarisation avec l'altérité » (*Ibidem* 28) et d' « expérience de l'altérité » (*Ibid.* 30), ce qui peut prêter à confusion dans l'étude d'une contextualisation comme l'Afrique du Sud puisque l'on a vu que, encore plus qu'ailleurs peut-être, la pratique ou la familiarité aux langues-cultures de l'autre ne suffit pas.

Le caractère non automatique du dépassement de l'ethnocentrisme est d'ailleurs précisé dans le Cadre (2000 : 105, suite à Coste Moore, Zarate *Idem* 14) :

« Il est possible de dire, en outre, que, si la connaissance d'une langue et d'une culture étrangères ne conduit pas toujours à dépasser ce que peut avoir d'ethnocentrique la relation à la langue et à la culture « maternelles » et peut même avoir l'effet inverse (il n'est pas rare que l'apprentissage d'une langue et le contact avec une culture étrangères renforcent plus qu'ils ne les réduisent les stéréotypes et les préjugés), la connaissance de plusieurs mène, elle, plus sûrement à un tel dépassement, tout en enrichissant le potentiel d'apprentissage ».

Cela revient à encourager l'apprentissage d'au moins deux langues en plus de la (ou des) langue(s) familiale(s) de son répertoire. Je note cependant que le terme de « connaissance » me pose problème, pour les mêmes raisons que ceux de « familiarisation » ou d' « expérience » avec l'altérité (*supra*). En effet, « connaître » plusieurs langues-cultures participe pour moi de l'expérience plurilingue, ce qui ne remet pas forcément en cause les représentations de la pluralité (donc de la diversité, de l'altérité, etc.) et donc ne garantit pas nécessairement la transformation de cette expérience en compétence. Plus précisément, Beacco met en relation le rapport entre la pluralité des langues et la perception de l'altérité :

« La prise de conscience de cette diversité linguistique que l'on porte en soi ne suffit pas à fonder, mécaniquement, une perception positive de la diversité des langues de l'autre, même si certaines sont partagées. Cela est en particulier dû à la constitution d'une identité monolingue, centrée sur une langue identitaire, qui oblitère la perception de son propre répertoire plurilingue mais qui peut aussi conduire au refus de la diversité linguistique d'autres personnes ou d'autres groupes. Ce passage d'une identité fermée à un mode d'être linguistique serein et accueillant, tirant profit des plaisirs innombrables du plurilinguisme, relève de la sorte, au sens strict, d'une *e-ductio* visant des compétences pluriculturelles et plurilingues. » (2005 : 14).

Une fois de plus, l'Afrique du Sud est un exemple flagrant du fait que la pluralité, collective et individuelle, « multi » et « pluri », peut en rester au stade de l'expérience sans déboucher sur une complexification du rapport à la pluralité. La pluralité est plus ou moins bien acceptée, consciemment ou non, et il me semble que les pratiques sont bien plus pluri-lingues/ culturelles qu'on ne veut bien l'admettre. Cet extrait de Coste, Moore, Zarate (*Id.*14) insiste bien sur le dépassement du « bi » pour aller vers le « pluri » et le développement d'une compétence plurilingue dans le contexte européen, pour

justement favoriser une complexification de « l'expérience de la pluralité » (Castellotti 2006, *Op. Cit.*). Cela reprend la manière dont Robillard entend la notion de pluralité : « ce terme qui fait penser à du numérique, à du quantitatif, est surtout une question de posture face au monde » (*Op. Cit.* 145), dans le sens où avoir des pratiques pluri-(lingues, culturelles, etc.) ne veut pas dire que l'on se vit comme pluri-. A l'inverse, on peut avoir des pratiques mono-(lingues, culturelles, etc.) et se vivre comme pluri- dans le sens où « l'essentiel n'est pas dans le nombre de langues mais dans la manière de le vivre » (*Ibidem*), ce qui rappelle le « mode d'être » de Beacco (*Idem*). Une « meilleure prise de conscience identitaire » dépend donc de la manière dont le rapport à la pluralité est exploité et réfléchi par l'individu.

Si cela est valable pour le contexte européen, cela peut revenir en contexte sud-africain à obtenir pour toute réponse un aval de la pluralité mais hors de soi ou de son environnement social. L'objectif est pourtant d'aider les apprenants :

« À construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité ; à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres » (CECR 2000 : 106 ; Coste, Moore, Zarate 1999 [1997] : 14).

On a vu que ce projet ne semble pas aisé en Afrique du Sud. Il s'agit également de faire en sorte que les jeunes soient « capables de recourir à plus de deux langues » et ce n'est pas encore un acquis, justement parce que les politiques sud-africaines présentent une différence majeure d'avec les propositions du CECR. Parce que la notion de *multilingualism* défendue dans le *Language and Education Policy* de 1997 comme regroupant le multilinguisme sociétal et le plurilinguisme individuel peut ne revenir en pratique qu'à l'étude de deux langues (ce qui comprend la langue de scolarisation). La Constitution affirme en effet la volonté de l'apprentissage et l'utilisation par les institutions d' « au moins deux langues officielles »¹²⁵. A l'inverse des propositions du CECR (*Op. Cit.*) et de Coste, Moore et Zarate (*Idem*), l'état sud-africain ne défend pas le dépassement du bilinguisme et ce, malgré la définition officielle de *multilingualism* comme multilinguisme et plurilinguisme¹²⁶, qui est même avancé comme « une ressource nationale »¹²⁷ et dont le PANSALB est en charge de promouvoir « une meilleure conscience ». L'état sud-africain jouerait-il sur l'ambiguïté du terme de *multilingualism* ?

Webb fait écho à mon questionnement sur l'intention qui se trouve derrière ce terme puisque, selon lui, « dans les états africains, une politique du multilinguisme ne peut pas renvoyer à la « création d'une société multilingue », simplement parce que c'est déjà un état de fait dans ces sociétés » (2002 : 27). Pourquoi annoncer des politiques de promotion du *multilingualism* si le terme reprend le multilinguisme

¹²⁵ Constitution de 1996, chapitre 1, section six : langues, point 3(a)). Voir la citation développée au chapitre 1.2.

¹²⁶ Dans le *Language in Education Policy* de 1997.

¹²⁷ « Promote an awareness of multilingualism as a national resource », Republic of South Africa, PANSALB Act 8.

qui est déjà présent ? Cette interrogation répond en partie aux doutes émis au chapitre 1 au sujet de l'association entre nation et plurilinguisme (cf. chapitre 1.2.2. p 61). Heugh (2000) et les chercheurs du PRAESA dénoncent le «laisser-faire» des politiques actuelles qui favorise implicitement l'anglais et insistent sur l'importance du soutien au développement des langues sud-africaines noires, par la défense d'une politique plus impliquée du plurilinguisme à l'échelle nationale et plus particulièrement dans l'éducation (ce que rejoint Webb). Ils se trouvent confrontés aux arguments de coûts, à la représentation de l'anglais comme seul *medium* efficace pour l'enseignement/ apprentissage, à la représentation selon laquelle comme les enfants sud-africains noirs ont plusieurs langues, ils n'ont pas de « langue maternelle »¹²⁸ (Heugh 2000 : 25) ou encore au fait que les recherches sur les langues historiquement défavorisées sont trop peu développées pour le moment. Tous ces arguments vont dans le sens d'homogénéiser les politiques linguistiques scolaires vers le tout anglais

Les neuf langues ajoutées à l'anglais et l'afrikaans en tant que langues officielles sont définies comme « indigènes », comme pour les positionner dans une légitimité plus grande que les deux autres, en termes d'antériorité. Il est dit que leur statut et leur utilisation ont été historiquement amoindris et que, par conséquent, l'état doit prendre les « mesures pratiques et positives nécessaires pour élever leur statut et faire progresser leur usage »¹²⁹. On est donc dans le cadre d'une Constitution qui se positionne clairement en rupture avec les politiques linguistiques du passé (donc en opposition avec la notion de « transition » exploitée par ailleurs, cf. chapitre 1.1) et qui souhaite favoriser un rééquilibrage de la visibilité des langues dans le pays. Les langues sud-africaines noires sont reconnues en tant que langues officielles, dans l'idée de positionner les groupes qui ont toujours été discriminés au rang commun de citoyen avec ceux qui parlent anglais et afrikaans.

Le symbole d'unité est présent, avec un rappel des langues des premiers habitants d'Afrique australe à travers les langues khoï, san et nama ; une certaine insertion dans des problématiques linguistiques actuelles est également esquissée à travers la mention de la langue des signes, qui vient renforcer l'idée d'inclusion de tous dans le projet sociétal sud-africain en contexte post-apartheid. L'égalité¹³⁰ de tous est proclamée, dans le sens où chaque individu possède les mêmes droits et libertés, sans discrimination sur « un ou plusieurs critères incluant la race, le genre, le fait d'être enceinte, le statut marital, l'origine

¹²⁸ Cela fait écho aux « langues noires » d'Annie dont on développera le propos au chapitre 5.2.3.

¹²⁹ « The state must take practical and positive measures to elevate the status and advance the use of these languages » (Constitution de 1996, Chapitre I, Section 6, point 2).

¹³⁰ En termes de droits et de devoirs dans la nationalité sud-africaine (Constitution de 1996, Chapitre 1, section 3) ; en termes de droits et libertés (*Ibidem*. Chapitre 2, section 9)

sociale ou ethnique, la couleur, l'orientation sexuelle, l'âge, le handicap, la religion, la conscience, la croyance, la culture, la langue et la naissance »¹³¹.

Si la Constitution se veut inclusive en termes de langues reconnues officiellement, historiquement, et dans la promotion d'une certaine « équité dans la diversité¹³² », elle le souligne également à travers l'évocation de langues non officielles, pour des motifs religieux (en citant l'arabe, l'hébreu et le sanscrit), et des langues « fréquemment utilisées par des communautés » dans le pays (*cf.* chapitre 1.3). La liste de ces langues met en avant le fait que la Constitution reconnaît donc un multilinguisme sociétal sud-africain.

La Constitution mentionne le droit¹³³ de tous à pratiquer « leur langue » avec « leur culture » et « leur religion » évinçant de ce fait une éventuelle pluralité de langues et de cultures au sein d'un même individu. Le plurilinguisme individuel ne me semble évoqué qu'au niveau judiciaire, où un jugement ou une information doit être donnée « dans une langue que la personne comprend »¹³⁴, ce qui peut toutefois sous-entendre que la personne peut comprendre plusieurs langues différentes. Le fait que le gouvernement national et les gouvernements des neuf provinces se soient engagés à utiliser au moins deux langues officielles semble participer à ne reconnaître et défendre que la pluralité sociétale, alors que la pluralité individuelle n'est pas explicitement évoquée en termes de langues-cultures dans la Constitution.

Dans les recensements nationaux, la pluralité linguistique du foyer familial est reconnue en 2005, quand la langue considérée « langue de la maison » (STATSSA 2004) devient la « première langue de la maison » par la suite (STATSSA 2005), sans doute par égard pour les foyers plurilingues. Elle désigne la langue la plus parlée proportionnellement par les membres de la famille et compte donc dans les recensements comme première langue de la personne recensée¹³⁵. C'est la langue « parlée la plus souvent » en termes de fréquence et pour les enfants ne parlant pas encore, on considère la langue « la plus parlée par les autres membres de la famille ». Bien sûr, le fait de ne devoir donner qu'une seule langue comme représentant les usages familiaux fait que les statistiques ne sont probablement que très

¹³¹ « The state may not unfairly discriminate directly or indirectly against anyone on one or more grounds, including race, gender, sex, pregnancy, marital status, ethnic or social origin, colour, sexual orientation, age, disability, religion, conscience, belief, culture, language and birth » (*Ibid.*).

¹³² Comme Webb le souligne (2002 : 52), le terme d' « égalité » de la Constitution intérimaire de 1994 est remplacé par celui d' « équité » dans la Constitution actuelle : « all official languages must enjoy parity of esteem and must be treated equitably » (*Ibid.* Chapitre 1, section 3).

¹³³ Constitution de 1996, sections 29, 30, 31.

¹³⁴ Constitution de 1996, Chapitre 2, section 35.

¹³⁵ « The person's first home language » (STATSSA 2005 : 50-54) : « Infants not yet speaking a language were assigned the language that was most often spoken in the household by other members. If this was not possible, the language that their mothers spoke most often in the household was used, if they were living with their mothers. If not, they were assigned the language of the household head ». Soit : « les enfants qui ne parlent pas encore de langue se sont vus assigner la langue qui était la plus parlée dans le foyer par ses autres membres. Si cela n'était pas possible, la langue que leur mère parlait le plus souvent dans le foyer était utilisée, si ces enfants vivaient avec leur mère. Sinon, leur était assigné la langue du chef de famille ».

peu représentatives¹³⁶ des pratiques linguistiques familiales. En ne prenant en compte que la langue qui serait éventuellement la plus parlée au sein du foyer, les recensements reconnaissent la pluralité des langues, sociétale et individuelle, tout en ne les prenant pas en considération.

Ce qui apparaît comme un choix de rupture radicale et de valorisation à valeur immédiate des langues et des personnes historiquement défavorisées, ne peut pas prendre forme dès l'instauration de la Constitution, justement parce que cette revendication démocratique accompagne les changements du pays, de l'apartheid à la démocratie et de deux à onze langues officielles. Réformer entièrement le pays pour faire place à ces neuf langues supplémentaires est un travail à long terme, compte tenu notamment du délaissement de l'investissement dans ces langues jusqu'en 1994.

La promotion des langues semble cependant envisagée de manière unimodale, par opposition à la définition de la plurimodalité développée *supra*, quand on ne reconnaît pas les pluralités individuelles tout en promettant la défense de la pluralité sociétale, quand on admet une pluralité des langues cultures au sein des foyers mais qu'on ne la prend pas en compte. On peut se poser la question du devenir des politiques linguistiques du plurilinguisme alors que la pluralité sociolinguistique n'est soulignée et entendue qu'à l'extérieur de l'individu. On peut se demander si l'évaluation des mises en place de ces politiques linguistique prendra en compte ce paradoxe ou se contentera d'adouber le système en place. Cela reprend également de manière problématique la notion de « bilinguisme additif » tel que je le définissais en partie 1 par opposition au « bilinguisme soustractif ». On voit ici, finalement, que la connotation négative de l'expression en français pourrait bien insidieusement être la même depuis les politiques linguistiques jusqu'au système éducatif sud-africain : une somme de monolinguisms, qui s'ajoutent les uns aux autres, sans contact entre eux. On peut alors questionner le choix d'avoir favorisé onze langues officielles dans la Constitution de 1996.

3.3.3.3 Onze langues officielles ou la politique officieuse du « laisser-faire »

Depuis les tentatives d'imposer l'afrikaans à l'école dans les années 1970, qui ont mené aux émeutes de Soweto en 1976, l'anglais, utilisé par la majorité de l'élite anti-apartheid, est devenu symbole de libération. C'est d'ailleurs cette langue qui a servi de *lingua franca* lors des négociations de 1994 menant aux premières élections démocratiques. L'ANC aurait d'ailleurs été en faveur de conserver l'anglais comme seule langue nationale, l'argument linguistique étant moins important pour ce parti que pour le parti afrikaner sur le point de quitter le pouvoir (Mesthrie 2002 : 22). Si, pendant cette période, de nombreux chercheurs ont avancé l'importance de la pluralité linguistique et culturelle pour (re)donner¹³⁷

¹³⁶ Je relativise donc les chiffres STATSSA évoqués dans mon travail, dans le sens où on peut questionner les modes de recensement utilisés par cet organisme pour proposer une vue d'ensemble des langues familiales dans le pays.

¹³⁷ Souvent exprimé sous le terme « empower » en anglais, « (re)donner le pouvoir sur » dans la perspective politique du gouvernement, dans l'idée d'un processus plus que d'un résultat. Je pense que l'on peut étirer la traduction jusqu'à « donner les moyens de prendre le pouvoir sur » qui implique une part d'autonomisation plus grande dans ce processus. Dans tous les

aux Sud-Africains noirs leur statut de citoyen et donc leurs langues, les Afrikaners, quant à eux, refusaient en bloc la disparition de l'afrikaans au rang des langues officielles.

L'anglais seul posait donc problème, tout comme le fait de conserver les deux langues officielles de l'apartheid aurait signifié trop peu de rupture d'avec l'ancien régime. Ne pouvant se passer d'aucune de ces deux langues, il fallait alors y ajouter d'autres langues. Ce que prône la Constitution dans la lignée de la valorisation de la diversité et du plurilinguisme pourrait donc n'être en fait qu'un choix stratégique pour conserver l'anglais et l'afrikaans, dont le poids financier et politique, respectivement à l'international et sur le plan national, ne pouvait pas être occulté.

Le dilemme du choix des langues à ajouter à ce duo s'est donc présenté et on a évité d'y répondre en plaçant neuf langues historiquement défavorisées au rang de langues officielles. Les raisons de cette décision oscillent, selon Mesthrie, entre « choix brillant ou opportunité politique et symbolique dans l'espoir que l'anglais deviendrait *de facto* la langue de travail de l'état » (*Ibidem*). On peut émettre l'hypothèse que c'est peut-être une forme de pression économique qui a fait pencher la balance en faveur du pluralisme linguistique et d'une recherche de compromis politique, plutôt qu'une réelle prise de conscience concernant le sort de la majorité et la préservation de leurs langues-cultures, même si cette décision sert la devise du pays. Le nombre de langues ajoutées à la Constitution en tant que langues officielles pourrait avoir pour but implicite de mener plus sûrement au « tout anglais », tout en gardant une politique officielle de reconnaissance des Sud-Africains dans leur diversité avec une emphase sur la réparation du passé. Il n'est pas impossible que ce plurilinguisme déclaré ne tourne à une forme de diglossie, avec le sens de stabilité que donne Ferguson au terme, et commentée par Calvet :

« A l'époque des indépendances africaines, de nombreux pays étaient confrontés à une situation linguistique complexe : plurilinguisme d'une part et prédominance officielle de la langue coloniale d'autre part. Donnant un cadre théorique à cette situation, la diglossie tendait à la présenter comme normale, stable, à gommer le conflit linguistique dont elle témoignait, à justifier en quelque sorte qu'on n'y change rien » (2002b : 45).

Si aucune langue ne domine les autres officiellement, la situation sud-africaine actuelle se trouve dans ce cas de figure, également évoqué par Mesthrie (*Ibid.*). Une sorte de « laisser-faire », une homogénéisation des pratiques véhiculaires vers l'anglais pourrait s'imposer, alors qu'elles sont encore variées à l'heure actuelle. Cette tendance est renforcée par l'utilisation majoritaire de l'anglais par le gouvernement ainsi

cas, ce verbe reste dans le sens de quelqu'un/ quelque chose qui donne/ autorise l'autre et en aucun cas une prise active du pouvoir sur quelque chose par quelqu'un, sans « élément » extérieur. Ce terme implique également une certaine notion de devoir ou de responsabilité. En Afrique du Sud le terme est principalement connu à travers le *Black Economic Empowerment* (cf. note 11, chapitre 7.1.2, p. 435 *infra*).

que, par exemple, les coûts prohibitifs des traductions en onze langues. Kamwangamalu cite Pandor¹³⁸ (1995) quant à la visibilité des langues au niveau officiel :

« En 1994, 87% des discours présentés au Parlement étaient en anglais, moins de 5% étaient en afrikaans, et les 8% restant ont eu lieu dans une des neuf langues officielles africaines – c'est-à-dire moins de 1% pour chacune de ces langues, malgré le fait que plus de 80% des membres du parlement sont des Africains. La majorité d'entre eux est à l'aise avec au moins deux des langues africaines officielles » (Kamwangamalu 2004 : 247).

Ces chiffres de 1994 me semblent être encore proches des pratiques actuelles¹³⁹. Selon Ebrahim-Vally et Zegeye, « le gouvernement semble adhérer à la perception que l'anglais, la langue des affaires et de l'éducation, est la clé de l'avenir dans une perspective mondialiste » (2001 : 123), là où Klinkenberg rappelle les « enjeux vitaux » des langues (2001 : 49), qui ne sont plus à démontrer en Afrique du Sud. Le débat n'est donc pas clos et on y revient au chapitre 4. La scolarisation et le projet de vie tels qu'ils se redéfinissent actuellement passent nécessairement, dans les usages et dans les représentations, par l'anglais. Par ailleurs, on peut supposer qu'une telle pluralité linguistique pose, en conséquence, plusieurs questions au niveau éducatif : les établissements vont-ils se référer aux politiques officielles ou s'allier aux politiques officieuses ? Avec quelles conséquences générales pour le pays et individuelles dans le parcours de chaque enfant ? Le tout dépend du choix gouvernemental d'inscrire ou non la scolarisation comme participant aux objectifs officiels de création d'une unité nationale dans la diversité et de visibiliser toutes les langues officielles de manière paritaire.

Une telle prise de position constitutionnelle est risquée pour le gouvernement sud-africain : si on peut supposer que l'intention implicite est de favoriser une certaine situation de « laisser-faire » afin de tourner les pratiques vers l'anglais, la position officielle en faveur du *multilingualism* est en effet reprise par les chercheurs et acteurs de l'éducation qui, eux, pensent à la démocratisation sociale du pays et à l'amélioration de la scolarisation des enfants. Cependant, les mesures linguistiques évoquées dans la Constitution sont suffisamment vagues pour garantir une certaine latence avant toute mise en place

¹³⁸ Naledi Pandor a ensuite été Ministre de l'Éducation Nationale entre 2004 et 2009. Elle a été précédée par Sibusiso Bengu de 1994 à 1999 et Kader Asmal de 1999 à 2004. Depuis les dernières élections, deux ministres se partagent la tâche : Angie Motshekga pour l'éducation obligatoire et Blade Nzimande pour l'enseignement et la formation supérieure.

¹³⁹ Bien que J. Zuma, récemment élu Président de la République, prononce certaines parties de discours en zulu. Il sera intéressant par la suite de voir si ces proportions changent, mais je ne pense pas qu'elles évoluent de manière significative, ces premières allocutions publiques comportant du zulu pouvant n'être qu'une manière d'affirmer une certaine identité avant et au lendemain des élections. De nombreuses analyses politiques télévisées au moment des élections présidentielles évoquaient les chances de J. Zuma d'être élu président pour deux raisons majeures. Il est à la fois le président de l'ANC, parti au pouvoir depuis 1994, ainsi que zulu (une partie de sa campagne s'est d'ailleurs employée à le médiatiser dans des occasions « traditionnelles zulu » pour le rappeler). Ce second facteur lui assurait le vote du groupe majoritaire numériquement du pays, aux dépens même de l'opposant traditionnel à l'ANC qui est l'Inkhata Freedom Party mené par le roi zulu Buthelezi (cf. chapitre 3.2.2). Il était donc le candidat idéal de l'ANC pour que le parti conserve le pouvoir, dans un contexte où une opposition politique commence à prendre forme, même si elle est encore relativement éclatée.

possible d'actions qui parviennent jusqu'à la population. Toutes les mesures ainsi évoquées dans la Constitution concernant les langues peuvent se trouver fortement relativisées dans leurs mises en place en raison de toutes les précautions qui les accompagnent, notamment celles pour lesquelles on précise une faisabilité selon les coûts, les conditions pratiques, les possibilités de chaque province, entre autres paramètres (Webb 2002 : 51). Aucune précision n'est d'ailleurs donnée quant aux acteurs et aux critères qui pourraient permettre d'évaluer ces conditions de faisabilité. Par ailleurs, peu de mises en place sont proposées et les notions exploitées restent très floues (« équité », « communauté », « besoins », « faisabilité », etc.), comme on se souvient également de la prise en compte des langues non officielles affirmée dans la Constitution mais non détaillée. Cela fait écho de manière inquiétante à ce que Klinkenberg pense du « flou » en matière de politiques linguistiques, dont l'effet « est sans nul doute de soustraire la définition de ces politiques au débat. Ce qui ne va pas particulièrement dans le sens de la démocratie » (2001 : 70).

En l'état, ces précautions peuvent permettre un certain contournement des préconisations linguistiques, ce qui s'avère exploité selon moi dans les écoles « ex-model C » (comme on l'a vu au chapitre 2.1.3). Ce phénomène est certainement également un état de fait dans le public mais, dans ce cas, du fait qu'aucune planification, mise en place ou soutien financier ne vient concrétiser ces préconisations auprès des établissements. Telle qu'elle est présentée, la Constitution n'est pas en faveur d'une « égalité » des langues mais d'une parité d'estime et d'un traitement équitable entre elles, elle n'évoque pas le plurilinguisme mais reconnaît le multilinguisme, elle ne promeut pas l'usage des onze langues mais un principe de « différenciation fonctionnelle » (Webb 2002) selon la contextualisation plurilingue, ce qui est repris par les sociolinguistes sud-africains. Elle est novatrice et se présente en rupture avec le passé, mais joue également sur cette représentation « transitionnelle » de la démocratie pour gagner du temps, et de l'argent, au détriment d'une démocratisation sociale qui passe par l'accès à des langues officielles autres que l'anglais et l'afrikaans.

Ainsi posées, les mesures constitutionnelles liées aux langues sont ensuite laissées aux soins du gouvernement et du corps exécutif pour développer des politiques linguistiques et leur planification. On peut rencontrer diverses manières d'envisager l'étendue d'une politique linguistique, ainsi Beacco et Byram la définissent comme :

« Une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par delà les circonstances. » (2007 : 17)

A ce jour, les politiques linguistiques en Afrique du Sud sont menées par le gouvernement et ont été guidées par le PANSALB. Cette définition complète met en avant le fait que toute politique linguistique porte la marque des « conjonctures sociétales et événementielles » que le pays traverse. Etant donné l'objectif de développement de la démocratie, il me faut, pour pouvoir être plus précise sur les différentes étapes de ce processus, partir d'une définition qui scinde les différents éléments de l'aménagement linguistique du pays. A l'instar de Robillard (1997c), je reprends donc en complément la notion d'aménagement linguistique dans le sens où ce chercheur y distingue quatre niveaux opératoires (*Id.* 39) :

- celui de l'évaluation de la situation (de l'identification des problèmes, à celles des mesures, vers l'évaluation finale),
- la politique (formulation d'objectifs et de stratégies pour les atteindre),
- la planification (programmation dans le temps et gestion des ressources),
- ainsi que les actions intervenant sur la situation linguistique.

L'aménagement linguistique en Afrique du Sud est partagé entre des recherches qui considèrent que ses étapes doivent être exclusivement élaborées pour l'Afrique du Sud et sans appui extérieur au pays, d'autres qui puisent des éléments de comparaison pour les réfléchir dans les expériences étrangères (anglophones ou plus larges) et, à l'extrême, des modèles importés sans poser la question de l'adéquation à la situation sud-africaine. Il faut dire que la situation sud-africaine a parfois fonctionné dans l'isolationnisme pendant l'apartheid tout comme, pendant cette période, le gouvernement a également su exploiter les apports internationaux de certaines mesures en faveur des langues et de leurs locuteurs pour servir le régime¹⁴⁰.

Les points de vue concernant l'aménagement linguistique semblent également partagés dans les recherches selon le point de focalisation des études. On passe d'une standardisation des langues sud-africaines noires par les missionnaires à des questionnements sociolinguistiques, qui attestent de la désaffection des standards pour d'autres variétés de langues ainsi que de la difficulté scolaire des enfants parlant des variétés de langues non reconnues par l'école (Webb, Lafon 2008). On se trouve dans une situation où l'officialisation de neuf langues supplémentaires pose la question de leurs corpus linguistiques reconnus comme normatifs, jusqu'à se demander qui parle désormais les variétés établies comme standards de référence, lesquelles elles reprennent et de qui viennent ces choix. Les processus de création terminologique font que les termes « fabriqués » ne sont pas forcément adoptés par les locuteurs, qui préfèrent conserver un terme anglophone, comme Nkhosinathi en fait part lors d'une émission radiophonique :

¹⁴⁰ Comme on l'a vu concernant les préconisations de l'UNESCO de 1953 en 3.3.2.

Extrait 4. (annexe 25b, p. 160) :

Nkhosinathi : [...] je commence à utiliser mon A.T.M. en zulu et je suis, pouvez vous imaginer s'il fallait que j'utilise mon ordinateur en zulu euh ce serait difficile pour moi

Vuyo : POURQUOI ?

Nkhosinathi : euh (sourit gêné) je ne suis pas habitué à ce genre de choses si peut-être que si on doit tout changer vous voyez "se connecter" je ne sais pas comment me connecter en zulu vous savez toutes ces choses là si je dis peut-être dans ma conversation je dis "connectez vous et composez votre mot de passe" oh je vais avoir du mal à connaître ça dans MA langue je suis ZULU mais j'aurais du mal à savoir ça.

La version en zulu du distributeur d'argent (la machine « A.T.M ») pose des problèmes à Nkhosinathi. Le zulu qu'il utilise au quotidien ne semble pas être celui utilisé dans le domaine électronique/ informatique, soit parce que ce sont des néologismes dont il n'a pas besoin car il utilise un terme anglais pour les remplacer d'habitude et que le terme zulu ne fait pas sens pour lui, soit parce que la variété de zulu utilisée n'est pas celle qu'il parle. L'aménagement linguistique concernant la mise à disposition des langues dans des domaines spécialisés semble donc également pouvoir poser problème.

Un autre problème qui semble accompagner la transition sud-africaine concerne le fait que les changements linguistiques et la refonte des curricula scolaires semblent avoir été menés séparément (Heugh 2002), ces neuf langues devenues récemment officielles sont par ailleurs encore fort peu disponibles sous leur forme écrite dans la société sud-africaine comme dans les écrits officiels. Dans tous les cas et comme le rappelle Robillard, l'aménagement linguistique du pays devra avoir lieu en négociation avec le pouvoir politique : « il faudra sans doute résoudre les tensions entre groupes nationaux et blocs géopolitiques et non plus seulement chercher des équilibres entre groupes ethniques ou classes sociales » (1997c : 40).

Au lendemain de l'accès à la démocratie, la gestion de la politique linguistique en Afrique du Sud se joue à trois niveaux de gouvernance (Beukes 2004) : l'échelle nationale, provinciale et locale. Au niveau national, quatre ministères partagent la responsabilité de la gestion linguistique¹⁴¹. Au niveau provincial, chacune des neuf provinces gère la question linguistique, ce qui inclut l'adaptation de la politique linguistique nationale aux besoins, circonstances et préférences régionales. Enfin, au niveau des gouvernements locaux, les municipalités développent une politique linguistique en fonction des usages et des préférences des résidents en relation à la politique provinciale. Selon Webb (2002), les préconisations

141 Ce sont : le Ministère des Arts et Cultures pour la « situation macro linguistique » ; le Ministère de l'Education concernant les langues dans l'éducation, ce qui inclut les langues d'enseignement/ apprentissage des écoles publiques, les curricula scolaires, les tâches liées aux langues dans les ministères provinciaux, les *School Governing Bodies* et la politique de l'enseignement supérieur ; le Ministère de la communication est responsable de la politique linguistique des medias publics ; le Ministère de la justice et du « développement constitutionnel » est quant à lui responsable des questions linguistiques à la Cour.

linguistiques de la Constitution représentent plus une forme de ligne de conduite vers des objectifs à long terme plutôt qu'une réelle politique linguistique.

Dans le but de créer une politique linguistique nationale et une planification basée sur la nouvelle Constitution de 1996, un comité composé d'une cinquantaine de « spécialistes des langues¹⁴² » a été nommé à la fin de l'année 1995 pour établir un rapport sur le cadre dans lequel une politique linguistique nationale pourrait être développée. Le LANGTAG (*Language Plan Task Group*, évoqué en 1.1.2) devait donc travailler à une série de propositions concernant l'équité des langues, leur développement, les langues en tant que ressource économique, dans l'éducation, dans le service public, la littéracie, les autres langues (non officielles), ainsi qu'en tant que service (traduction par exemple). Ce rapport a été présenté au parlement en août 1996 afin qu'ensuite, le Ministère des Arts, Cultures, Sciences et Technologies¹⁴³ puisse proposer une politique de développement des langues (Webb *Idem* 58, Beukes 2004, LANGTAG 1996). Cette politique de développement des langues a commencé à prendre forme à travers le *South African Languages Bill*, projet de loi présenté en 2000 (*cf.* annexe 18, p. 75). Lors de l'écriture de son ouvrage en 2002, Webb ne peut que remarquer que ce projet de loi a participé à une certaine prise de conscience et que les institutions commencent à prendre des mesures en faveur des langues. Il est vrai qu'au cours de ma thèse, j'ai pu observer, notamment sur les sites officiels du KwaZulu-Natal, une diversification des langues proposées : le site du ministère de l'éducation provincial, par exemple, propose désormais une version en anglais et une en zulu, avec quelques pages bilingues.

Cette politique implique obligatoirement les gouvernements provinciaux dans leur aide à l'élaboration des politiques linguistiques municipales, elles-mêmes effectuant des enquêtes et audits dans ce but. Quand Webb publie son ouvrage de 2002, l'anglais et l'afrikaans prédominaient encore largement dans les politiques linguistiques municipales existantes. Les mesures municipales ont donc dû se développer depuis, comme pour le KwaZulu-Natal (*cf.* annexe 6, p. 25). Webb est en faveur d'une administration nationale « proactive » dans le sens où c'est à elle, en tant qu'« agent de la reconstruction sociale » d'engager le pays sur la voie du plurilinguisme et du pluriculturalisme, en redonnant une visibilité aux langues historiquement défavorisées (*Ibidem* 132-3). Ce rapport du LANGTAG a également contribué à la préparation de plusieurs projets de loi vers l'actuel *National Policy Framework* de 2003, qui régit l'usage des langues dans l'administration officielle (choix des langues de travail, des langues de correspondance officielle avec les citoyens, la publication nationale officielle en onze langues ou selon le « plurilinguisme fonctionnel » de Webb (*Ibid.*), cité par Beukes (2004 : 10). De nombreux chercheurs

¹⁴² Selon Webb (2002 : 58) qui en a fait partie quelques années.

¹⁴³ C'est le ministère responsable de la planification linguistique et la mise à disposition des services linguistiques, le DACST : *Department of Arts, Culture, Science and technology*. *Cf. infra* en quoi cette date marque la fin de l'autonomie du PANSALB.

sont attentifs à contribuer à une certaine visibilisation des langues historiquement défavorisées, pour une meilleure prise en compte des langues parlées dans le pays mais également pour lutter contre le caractère hégémonique de l'anglais.

Au-delà des questions que soulève la position de l'anglais comme langue « hyper centrale » (Calvet 1999a : 82), il serait en effet envisageable que certaines des neuf langues supplémentaires de la Constitution de 1996 pâtissent paradoxalement de leur statut de langue officielle. Un « Comité pour les langues marginalisées » a été créé pour défendre les langues Tsonga, Venda, Swati et Ndebele (Webb *Idem* 19, cf. annexe 18, p. 75).

La planification linguistique a pris en compte le besoin de s'éloigner des pratiques de l'apartheid tout en prenant en considération les difficultés de la gestion de la diversité linguistique ainsi établie. Cependant, le passage des politiques linguistiques à leurs mises en place (planification et action) pose de nombreux problèmes. La première moitié des années 2000 voit les chercheurs s'inquiéter du fait que la « question linguistique » n'est pas d'actualité (dont Webb 2002, Alexander 2003, Beukes 2004). En conséquence, ce sont plus les pratiques qui prédominent dans l'orientation que prend la visibilité des langues qu'une planification solide et accompagnée d'une action sensible dans la vie quotidienne des Sud-Africains. Les préoccupations du LANGTAG en 1996 concernant une tendance à favoriser l'unilinguisme en anglais pour de multiples raisons avancées (coûts, difficulté, etc.) sont encore d'actualité plus de dix ans après, générant une marginalisation des langues historiquement défavorisées et de leurs locuteurs à tous niveaux (accès à l'information, l'éducation, l'emploi) ainsi que de l'afrikaans (Beukes 2004 : 15). Alexander (1999 : 15) rappelle à ce titre que les travaux du LANGTAG (1996 : 195-199) reprenaient d'ailleurs déjà, et proposaient en annexe, le Plan d'action linguistique pour l'Afrique de l'OAU qui datait de 1986 (*Organization for African Unity*, 1987).

Il semble alors que peu d'innovation ait eu lieu depuis plus de vingt ans. Beukes met en avant le manque d'actions linguistiques effectives malgré les politiques établies et cite le fait qu'en 2004, seule la province du Western Cape s'est dotée d'une politique linguistique provinciale (légalement entrée en vigueur, comme le souligne également Webb 2002 : 123). Je peux ajouter qu'à ce jour, c'est également la seule politique linguistique provinciale à laquelle j'ai pu accéder lors de mes recherches (même si j'ai pu en trouver à l'échelle municipale¹⁴⁴). La situation semble donc assez statique, comme le souligne Beukes :

¹⁴⁴ Par exemple et en ce qui concerne la localisation géographique de cette recherche, la municipalité d'eThekweni (Durban) a publié une politique linguistique municipale en anglais et en zulu. Celle-ci affirme, au-delà du rappel des principes constitutionnels liés aux langues, la volonté de mettre en place une politique de multi/ plurilinguisme, toujours sans explicitation de la manière dont le terme est entendu. Les langues provinciales sont reconnues, à savoir dans l'ordre de représentation : « isiZulu (80,9%), English (13,6%), isiXhosa (2,3%) and Afrikaans (1,5%) » (date inconnue : 1). Les langues promues sont le zulu et l'anglais en tant que langues principales de la province, qui doivent accéder à une visibilité paritaire à tous niveaux de la municipalité, dans la vie des résidents tout comme auprès des agents de l'état.

« La promotion du multilinguisme et l'encouragement de notre diversité linguistique vers le soutien de la transformation sociale, que nous avons réussi dans d'autres domaines, ainsi que le rôle de la politique linguistique [...], n'ont pas été intégrés dans l'agenda de planification nationale » (2004 : 16)

Le nombre de documents et de recherches relatives aux politiques linguistiques est donc important, mais la planification semble stagner, pour un impact des actions au niveau de la population qui reste majoritairement assez faible et qui est dénoncé par de nombreux chercheurs. Il me semble que l'on se trouve clairement dans la situation d'une politique implicite du « tout anglais » (et on a vu pourquoi elle ne peut être qu'implicite dans le contexte post-apartheid de l'Afrique du Sud). Un parallèle peut être tracé avec la manière dont Klinkenberg met en avant les arguments ayant tenté de servir le « melting pot » américain (2001 : 67) : les coûts avancés du plurilinguisme, bien que Heugh (2000) ait déconstruit cet argument pour la situation sud-africaine, ainsi que « le développement des citoyens » par l'anglais (Klinkenberg *Idem* 68), qui est incontestable dans la situation du pays (Alexander 1999), mais qui ne doit pas occulter les autres langues d'Afrique du Sud. La « liberté » des pratiques et recommandations proposées sous couvert de période transitionnelle et de disparités des situations éducatives (évoquée en 1) reprend celle que Klinkenberg décrit comme « le nom dont on décore la loi du plus fort [...] en langue comme en d'autres matières, c'est souvent la loi qui libère et la liberté qui opprime » (*Id.* 69), comme on le verra en 5.2.2 concernant l'OBE et, comme on vient de le voir, concernant le « laisser-faire » face à l'hégémonie de l'anglais.

Le PANSALB semble de nos jours absent des débats, alors qu'il a été créé lors du passage à la démocratie pour émettre des propositions concernant les langues à tous niveaux du gouvernement et de l'État, sous forme de recherches, de participation à l'écriture des lois ainsi que recevoir et traiter des plaintes concernant des violations avérées ou potentielles de ces cadres destinés aux langues. Certains travaux de recherches posent même la question de son actuel dysfonctionnement en raison d'un manque d'indépendance de cet organe face aux autorités politiques, qui en réduirait la marge de manœuvre selon Perry : « J'en conclus qu'une analyse des tribulations du PANSALB fournit des preuves (même si inférées) de l'autoritarisme naissant de l'ANC¹⁴⁵ » (2003 : 159). Cette étude rappelle le « recouvrement tendanciel » évoqué par Klinkenberg entre la « politique autoritaire versus politique démocratique » et politique « implicite » versus « explicite » (*Op. Cit.* 68-69). Ces dernières remarques semblent à la fois confirmer la politique officieuse menant à une utilisation quasiment exclusive de l'anglais, au moins dans

¹⁴⁵ Perry développe en effet que l'indépendance du PANSALB a notamment pris fin en 1996 quand Lionel Mtshali a rejoint le Ministère des Arts, de la Culture, de la Science et de la Technologie (DACST) et a altéré le mandat du PANSALB qui ne pouvait désormais plus « donner d'instructions » mais seulement « recommander » des changements au niveau de la prise en compte des langues et des plaintes qui lui sont confiées. Le PANSALB est désormais décrit comme « un chien de garde qui ne peut pas mordre, mais seulement aboyer » (2003 : 174). Des violations des lois concernant les langues resteraient sans réponse, certaines d'entre elles concernant l'état lui-même dont l'université en ligne UNISA (qui tend au « tout anglais » justement). Pour plus de détails, consulter les chapitres 4 et 5 de Perry (2003) et Heugh (1999).

les activités gouvernementales, mais plus inquiétant encore, elles semblent remettre en question la volonté de l'état de se diriger vers un fonctionnement démocratique à long terme. Je peux également ajouter pour appuyer cette thèse que, si la Constitution intérimaire de 1993 mentionnait explicitement la notion de « multilingualism »¹⁴⁶, elle disparaît dans la Constitution de 1996 pour n'être reprise que dans le *Language in Education Policy* de 1997. Heugh (1999) pour sa part, note le fait que les mesures destinées à développer l'usage des onze langues officielles perd la mention d'un « usage équitable » (« equal use ») entre la Constitution intérimaire de 1993 et celle de 1996 (*Ibidem* 78). Cela réduit implicitement l'intérêt éventuel de la pluralité à la sphère éducative, tout comme l'objectif de la parité d'usage entre les langues, qui devient seulement une parité d'estime, qui est plus difficile à évaluer donc à demander.

¹⁴⁶ Au chapitre 1 : « (d) the promotion of multilingualism and the provision of translation facilities ». La Constitution intérimaire est consultable sur le site du gouvernement sud-africain à l'adresse : <http://www.info.gov.za/documents/constitution/93cons.htm#CHAP1>.

Transition

En regard de ce chapitre, on peut dire que le paysage sociolinguistique et scolaire a encore peu évolué : les trois types de scolarisation instaurés au milieu du XIXe siècle ne semblent pas avoir totalement disparu. Les écoles élitistes faisant payer des frais de scolarités élevés sont toujours britanniques (elles correspondent aux anciennes « premières classes », cf. chapitre 3.3.2). Celles de « seconde classe » qui proposaient un enseignement gratuit en anglais avec accès possible au néerlandais, semblent désormais correspondre aux anciennes écoles « ex-model C » en général, désormais à frais de scolarité moyens (parfois partiellement pris en charge par l'état), où l'anglais est déclaré langue de l'école et où une grande majorité d'élèves apprennent encore l'afrikaans en tant que 1^e AL, comme pour les écoles traditionnellement britanniques. Enfin, les écoles dites de « troisième classe » des zones rurales, et totalement financées par l'état, représentent désormais la majorité des écoles publiques, fonctionnant dans des conditions difficiles et dont les formations en langues ont lieu en langues historiquement défavorisées (le zulu dans le KZN) avec un accès à l'anglais parfois insuffisant, comme pour l'afrikaans, qui y est moins populaire. Les anciennes catégories de fonctionnement des écoles de la seconde partie du XIXe siècle se retrouvent de nos jours, en termes de financements mais surtout de conditions de scolarisation et d'accès aux langues. A cette époque, les écoles n'étaient pas encore officiellement divisées selon des catégories racistes (le « colour bar ») mais l'étaient en pratique, ce qui est désormais relayé par la séparation sociolinguistique et économique. En ce qui concerne les pratiques linguistiques, les écoles présentant les pratiques les plus plurilingues sont peut-être les écoles publiques, tandis qu'en termes de curricula et d'enseignement/ apprentissage ce sont celles qui garantissent le moins l'appropriation de compétences en langues vers la poursuite d'une scolarité réussie¹⁴⁷. Pour les écoles « ex-model C » en général, il semble que les choix de langues proposées et apprises par les élèves n'aient pas réellement évolué depuis l'accès à la démocratie, malgré les conditions de scolarisation satisfaisantes. Pour les écoles traditionnellement britanniques, étant stéréotypiquement¹⁴⁸ celles qui disposent des plus larges moyens

¹⁴⁷ On peut même aller jusqu'à poser la question de l'alphabétisation, qui prend une définition particulière en Afrique du Sud par rapport à la France. Si on entend l'alphabétisation comme l'accès à la production et réception écrite, elle est souvent entendue en France comme une non-scolarisation, alors qu'en Afrique du Sud il peut y avoir scolarisation sans alphabétisation, sans accès à l'écrit, dans le cas des situations de scolarisation les plus démunies (Pretorius 2008). Alors la nécessité d'une contextualisation du propos est de nouveau apparente : la notion d'alphabétisation prend un sens différent si on l'emploie en France ou en Afrique du Sud selon cet exemple. On peut imaginer qu'en France elle est investie comme telle en raison de la culture prédominante de l'écrit qui tend à dévaloriser les individus en réappropriation de l'écrit, tandis qu'en Afrique du Sud, scolarisation et accès à l'écrit ne vont pas encore de pair. Pour clore cet aparté, je pense que cela pose la question de la manière dont on propose ces notions en France dans les travaux avec des publics nouveaux arrivants notamment.

¹⁴⁸ Je dis « stéréotypiquement » parce que certaines écoles récentes s'inscrivent dans la même démarche tout en proposant une vitrine totalement différente. Par exemple, l'*African Leadership Academy* de Sandton (Johannesburg), se présente comme une

financiers et de conditions satisfaisantes de scolarité, ce ne sont toutefois pas celles qui proposent des enseignements de langues diversifiés (types de langues et niveaux d'enseignement) ou une promotion du bi/ plurilinguisme (double *medium* d'appropriation, liens entre les langues et avec les matières).

La notion de « home language » est par ailleurs utilisée depuis 1907, quand elle désignait l'anglais ou l'afrikaans sous l'Union sud-africaine, comme langue de l'enfant par opposition à l'autre langue à apprendre (comme évoqué au chapitre 3.3.2). Même si elle inclut désormais d'autres langues, il semble que cette notion soit encore utilisée dans l'idée qu'une seule langue est parlée à la maison, ou dans l'idée qu'une langue prédomine sur d'autres. On reste dans l'idée d'une langue familiale qui serait également acquise en dehors de l'école et qui est unique. L'aménagement linguistique d'avant la démocratie, si l'on souhaite remonter aux années 1940, posait déjà la question de la difficulté à instaurer un enseignement basé sur un double *medium* d'appropriation, pour travailler de manière bilingue dans l'éducation. À l'époque, la question se posait au sujet de l'anglais et de l'afrikaans, mais la difficulté d'alors perdue de nos jours, au sujet des oppositions à la mise en place de ce type d'enseignement bilingue, comme on l'a développé avec la publication de Haarhoff et Malherbe (1943) *supra*. Les remarques que je peux formuler quant aux quinze premières années démocratiques, des politiques linguistiques élaborées depuis 1994 à leurs effets dans les écoles, sont que :

- la seconde langue du présumé bilinguisme finit par n'être qu'une langue-matière isolée, avec les questions que cela pose en termes d'objectifs d'apprentissage de cette seconde langue. On est de plus encore majoritairement dans le duo anglais/ afrikaans concernant la HL et la 1^e AL (cf. annexe 19, p. 83). Cela a une incidence sur la suite de la scolarisation qui ne peut donc pas avoir lieu en deux langues.
- la préoccupation nationale des textes officiels et leur intérêt pour le développement du bi/ plurilinguisme n'atteignent pas les décisions des conseils d'établissements et/ ou se trouvent limités par les moyens mis à disposition des écoles.
- On accède, entre les politiques d'apartheid et celles mises en œuvre depuis 1994, à la notion symbolique du choix des langues par l'élève, mais en pratique cela reste encore un « non choix »,

école africaine pour « développer la prochaine génération de leaders africains ». Disposant de larges financements elle ne semble pas proposer d'enseignements de et en langues africaines. La langue de cette institution est l'anglais et les étudiants « doivent apprendre une autre langue qui est largement parlée sur le continent africain » ce qui peut se résumer à apprendre le français (dont je sais qu'il y est enseigné). La fondation de l'école est d'ailleurs nord-américaine, les liens éducatifs britanniques et américains. Ce type d'écoles, qui va vraisemblablement continuer à se développer, posent selon moi la question de l'intérêt d'un « leadership » africain sans langues africaines, ainsi que, de manière plus large, la question de l'autonomie du développement éducatif, politique et scientifique des pays dits du « Sud » dans une posture qui me semble néocolonialiste ou qui, du moins, semblent chercher à maintenir certains intérêts financiers internationaux en Afrique. Les écoles sud-africaines que j'appelle « traditionnellement britanniques » sont en revanche des écoles sud-africaines par leur composante enseignante et étudiante (même si également internationales), leur fonctionnement est particulier à l'Afrique du Sud et elles enseignent au moins une langue sud-africaine historiquement défavorisée.

peut-être en raison de la grande prudence des textes officiels, qui restent toutefois soumis à la disparité des situations de scolarisation (encore à deux vitesses).

- les propositions concrètes de diversification des langues dans l'éducation sont encore rares. De plus, elles semblent, pour la majorité des cas, encore aboutir à un non contact entre les langues : que ce soit à travers des cours ou des classes séparées selon les langues d'enseignement pour des étudiants d'un même cursus, ou encore les travaux concernant le développement des langues historiquement défavorisées, voire des campus différents à l'université. Si le plurilinguisme individuel peut se développer de la sorte, il n'est pas promu par l'institution scolaire qui, elle, n'est pas bi/ plurilingue non plus (une seule HL déclarée). Le fonctionnement linguistique éducatif semble plutôt prendre la forme d'un multilinguisme éducatif (dans le sens où plusieurs langues coexistent dans la sphère scolaire) dans le meilleur des cas.
- Il semblerait que la tournure que prend la gestion de l'État par le parti au pouvoir tende à maintenir cette situation par l'inaction, voire le silence qui couvre l'impunité des institutions gouvernementales à ne pas respecter elles-mêmes les lois constitutionnelles du pays en matière de langues.

On a vu en quoi le rapport politique à la pluralité pose question et bloque finalement toute tentative d'aménagement linguistique, dès la formulation de stratégies politiques pour parvenir aux objectifs du plurilinguisme et avant même que cela ne puisse toucher la planification et les actions à mettre en œuvre pour aller au delà du multilinguisme présent de fait. Le « laisser-faire » en matière de langues, voire désormais un potentiel « sabotage » des tentatives de respect des lois et d'aménagements concernant le multi- et le plurilinguisme, fait que ce sont finalement les pratiques et représentations des langues qui, à ce jour, façonnent le paysage sociolinguistique sud-africain de demain. On verra dans la troisième partie qu'elles rendent parfois difficiles les tentatives universitaires de proposer des changements. On va d'abord s'enquérir de ces pratiques et ces représentations des langues et de leurs locuteurs, avant de voir en quoi elles affectent le choix des langues à l'école, conditionné par la situation sociale des enfants.

4 Pratiques et représentations de la pluralité

La notion de pluralité s'impose au fil de ce travail pour définir en quoi sa représentation conditionne le rapport aux langues et à leurs locuteurs en Afrique du Sud. Cette notion est bien souvent brandie pour justifier le recours à l'anglais, ce qui met en avant certaines représentations des autres langues officielles. Il s'agit d'un « total South-Africanism » pour l'animateur de radio dont j'ai utilisé les émissions (cf. annexes 25a et 25b, p. 145). Ce chapitre se base également sur les observables construits en interaction avec des élèves, des enseignants d'écoles secondaires « ex-model C » et des témoins hors situation scolaire.

La position de l'afrikaans est en devenir et les locuteurs de langues historiquement défavorisées semblent convaincus de leur maintien de facto, tout en réalisant la perte que leur amoindrissement dans les usages représenterait mais sans que cela ne déclenche de positionnement net de leur part pour leur défense ou de leur promotion. À l'école, les langues sont investies de manières très différenciées et les conséquences de ces représentations sont flagrantes. En ce qui concerne les répertoires, les positions face à la pluralité qui compose chacun de ceux-ci sont diversement reconnues, appréciées et exploitées : on se demandera donc ce que devient le « faire avec » la pluralité des langues lorsque l'on sort des politiques idéalistes. On développera, parallèlement, en quoi le recours à l'anglais, comme palliatif à cette diversité, comporte certains intérêts pour les locuteurs sud-africains, tout comme à long terme il constitue un obstacle au projet de plurilinguisme. L'anglais devient la langue de tous mais reste la langue de peu de monde, elle met le voile sur le problème de la pluralité mais ne fait que retarder un conflit linguistique qui prendrait des proportions difficiles à envisager compte tenu de l'histoire. On conclura ce chapitre sur les histoires et les enjeux des langues et de la pluralité dans l'objectif de trouver des bases communes en Afrique du Sud, ne serait-ce qu'à travers la notion d'« africain » et ses enjeux dans le projet démocratique. Ce qui peut sembler un pléonasme si l'on investit la question dans un autre contexte n'en est pas un en Afrique du Sud : tous les Sud-Africains sont-ils africains ? Ou comment la question des langues contribue-t-elle à assigner certaines identités et constitue un problème dans la définition de soi en tant qu'africain et sud-africain.

4.1 L'investissement des langues historiquement défavorisées

Le « poids » des langues¹ semble bien variable selon celles dont on parle et surtout de qui les parle. L'anglais domine sur plusieurs plans, ce qui ne veut pas dire que toutes les variétés d'anglais sont valorisées. Que devient l'afrikaans ? Que fait-on des neuf langues historiquement défavorisées une fois qu'elles atteignent une visibilité officielle ? Comme on l'a vu, le plurilinguisme de la politique linguistique nationale semble accompagné par une faible planification linguistique dans les faits. Qu'en pensent les Sud-Africains et quels types de langues projettent-ils comme importantes dans l'Afrique du Sud actuelle ? Dans l'apparente difficulté à gérer les langues, entre valorisation officielle de la pluralité et un « laisser-faire » qui mène au « tout anglais », y a-t-il une quelconque place pour d'autres langues ? Les observables construits en interaction avec des élèves et des enseignants d'écoles « ex-model C », ainsi que les enregistrements de deux émissions de radio en 2006, donnent à voir comment certains Sud-africains vivent les politiques linguistiques. Le « total South-Africanism » comme le commente l'animateur radio exprime à la fois la richesse de la diversité et la difficulté à composer avec les onze langues officielles, sachant que chaque décision politique concernant les langues peut avoir des répercussions marquantes pour la population, notamment sur la manière de se construire à partir de sa propre pluralité.

4.1.1 Représentations des pratiques et des langues

Si le « laisser-faire » linguistique semble primer à l'échelle nationale, cela ne veut pas dire que rien ne se passe au niveau des langues historiquement défavorisées par ailleurs. Favoriser le plurilinguisme dans la société sud-africaine est un défi de taille qui ne manque pas d'interroger les chercheurs et les défenseurs des langues, mais également la population sud-africaine au quotidien. Si l'on parle souvent du caractère attractif de l'anglais et de la perte de vitesse de l'afrikaans, on manque souvent de mentionner la situation des langues historiquement défavorisées. Les discours des auditeurs de l'émission de radio de V. Mbuli (annexes 25a et 25b, p. 145) tendent à mettre en lumière des tensions relatives à la volonté de reconnaissance des locuteurs des langues historiquement défavorisées qui, paradoxalement, prennent peu la défense de ces langues.

Excepté Sam, le premier auditeur intervenant dans l'émission de SABC, qui ne connaît pas le tamoul mais dont les enfants l'apprennent désormais², personne n'évoque le risque de ne pas parler ses langues

¹ Cette expression est utilisée suite à son utilisation lors du colloque international intitulé « Le poids des langues », organisé par l'Institut de la Francophonie et le DELIC à l'université de Provence Aix-Marseille I, les 27 et 28 septembre 2007, et dont les interventions sont consultables à l'URL : <http://tice.univ-provence.fr/document.php?pagendx=4884&project=dsiitice> [25 janvier 2010].

² Ebrahim-Vally et Zegeye (2001 : 125) soulignent d'ailleurs que c'est souvent l'anglais qui est désormais la première langue des Sud-Africains d'origine indienne, les langues familiales ayant été perdues notamment auprès des dernières générations. On

familiales. Comme pour Maredi, nombreux sont les témoignages selon lesquels ces langues perdurent par la pratique dans le cercle familial : « aucune langue ne va MOURIR bientôt juste à cause de l'anglais » (Maredi, annexe 25b, p. 160). Les langues familiales semblent, dans les représentations, le plus sûrement transmises de manière familiale. Aucun auditeur ne parle d'apprendre ses propres langues, même s'ils évoquent souvent le fait qu'elles vont se maintenir familialement. Cela représente pour Alexander « le syndrome de l'immobilisme » :

« Cet état d'esprit est présent partout sur le continent africain et se manifeste par un sentiment de résignation devant l'impuissance, perçue ou prétendue, des langues africaines locales ou indigènes. La plupart des personnes sont disposées à conserver leur langue maternelle dans un contexte familial, communautaire ou religieux mais ne croient pas que ces langues puissent devenir des langues de pouvoir » (2003 : 10).

La représentation du fait que les langues familiales s'acquièrent de toutes façons hors de l'apprentissage formel est assez répandue, elle contribue d'ailleurs au fait que les locuteurs de langues historiquement défavorisées se focalisent sur l'appropriation de l'anglais. Les langues sont pratiquées dans tout le pays, les sphères familiales et amicales en favorisent des pratiques régulières, quand elles ne sont pas quotidiennes. Les pratiques vernaculaires (Calvet 1981, Dabène 1994) semblent donc représenter un garant sûr de la vitalité linguistique aux yeux de différents témoins, ce qu'Alexander (2007) confirme. Cette position des auditeurs de l'émission par rapport à leurs langues familiales peut être due au souvenir amer de « l'école bantu » qui alimente encore les craintes d'apprendre des langues historiquement défavorisées. Leur codification et leur standardisation ont notamment participé à créer des groupes séparés, pour ensuite être instrumentalisées et servir de critère de division et de subordination afin que le régime d'apartheid puisse se stabiliser.

Ces langues ont toujours été associées à une éducation médiocre, assujettie au pouvoir blanc et limitée socialement. De nos jours, qui plus est avec le « laisser-faire » officiel, ces langues tendent à ne correspondre, dans les représentations, qu'à des valeurs limitées géographiquement et cantonnées aux sphères sociales affectives, sans accès au marché économique. Alors qu'elles sont à l'aube de leur développement en termes de production littéraire, de supports éducatifs et de moyens d'expression culturelle par exemple, leurs locuteurs se les représentent comme ne pouvant pas exprimer la modernité (*cf.* extrait 4 p. 234).

Le rapport aux langues dans les émissions de radio (annexe 25, p. 145) est généralement évoqué en termes de moyens de communication, là où l'importance des langues-cultures ainsi que leur impact identitaire semble moins explicite. Cette insistance exprimée sur le besoin d'une communication entre locuteurs de langues différentes me semble marquer le besoin de briser le silence imposé entre les

notera *infra* que certains élèves du secondaire concernés s'inscrivent dans un mouvement de (ré)apprentissage de ces langues, comme Sam le précise d'ailleurs pour ses enfants.

différents locuteurs sud-africains³, dans la perspective du vivre ensemble dans le pays. Si le besoin exprimé d'accéder à l'anglais doit obtenir une réponse, il faut trouver un équilibre avec un développement des langues historiquement défavorisées, puisque certains revendiquent le fait de parler leurs langues, de les voir accéder à une meilleure visibilité vers une meilleure reconnaissance sociétale de leurs locuteurs. Cela ne doit pas occulter à long terme la responsabilité gouvernementale de développer l'usage et la visibilité de ces neuf langues officielles, qui sont tout de même parlées au quotidien par la grande majorité des Sud-Africains. Ce projet me semble directement lié à celui de la création d'emplois⁴. La représentation selon laquelle les langues familiales ne se perdent pas est assez répandue, tout comme paradoxalement, on craint tout de même qu'elles se perdent. George mentionne en effet l'importance des langues dans la construction de l'identité :

Extrait 5. (annexe 25b, p. 160) :

George : je veux poser la question/ et...à côté de cette question se trouve le fait que nous avons besoin d'une langue qui nous unisse tous en termes de communication. maintenant les gens ne peuvent pas imaginer/ c'est à dire...perdre leur propre langue parce que qu'on serait dans la langue officielle/...personne ne perdra jamais ou n'oubliera sa propre langue parce que c'est ce qui identifie chacun d'entre nous ok/ bon mais nous devons avoir une langue qui sera une sorte de d'unité qui me fera communiquer facilement partout où je suis en Afrique du Sud/ pour être capable de communiquer avec tout le monde ! donc en d'autres termes nous devons distinguer toutes les langues qui existent en Afrique du Sud/...c'est ce que je voulais dire [...] maintenant je pense que c'est facile n'importe qui ne parlant pas l'anglais/ je pense que c'est facile d'apprendre l'anglais/ ok/ dans le but de faire partie d'un autre véhicule/ de communication/... parce que si je commence à dire je ne vais pas apprendre l'anglais/ parce que l'anglais vient d'Europe et blabla/

Plusieurs hypothèses peuvent être élaborées quant à cette intervention de George : faut-il « distinguer toutes les langues » selon lui pour préserver les identités ? L'anglais contribuerait-il à consolider les frontières perçues entre les langues, donc potentiellement entre les personnes qui les parlent ? Ou alors George veut-il dire que conserver les langues est important pour préserver les identités ? L'anglais est-il alors perçu, comme *supra*, en tant que facilitant l'intercompréhension tout en préservant l'identité ? Mais « préserver une identité » veut-il dire qu'elle est perçue comme figée ? Dans un premier temps, le discours de George renvoie à un rapport aux langues empreint de l'héritage de l'apartheid, soit un certain détachement, pour lui, entre la langue officielle et « sa langue » : quelle(s) que soi(en)t la/ les langue(s) officielle(s), cela n'empêche pas d'avoir ses propres pratiques, indépendamment, avec ses propres

³ Voir notamment le témoignage de Dennis dans l'extrait 15 p 283.

⁴ Dans le sens où la reconnaissance des Sud-Africains semble avant tout passer par le droit au travail, afin d'améliorer ses conditions socioéconomiques. La majorité de la population au chômage parlant probablement une langue historiquement défavorisée, l'accès de ces personnes à l'emploi contribuerait à la diversification des pratiques linguistiques professionnelles et peut-être la revalorisation de ces individus qui pourraient ensuite être en mesure de formuler des revendications linguistiques. Le taux de chômage s'élève à plus de 20% et les objectifs du gouvernement n'ont pas été remplis en matière de création d'emploi en 2010 (Discours de J.Zuma lors du vingtième anniversaire de la libération de N.Mandela, 11 février 2010, suivi à la télévision sur SABC).

langues. C'est ce qui s'est passé pendant l'apartheid et si George réagit ainsi, ce n'est peut-être pas porteur d'espoir quand au fait d'établir une langue qui servirait de terreau commun au développement d'un sentiment d'unité nationale.

Contrairement à ce que disent d'autres auditeurs, une distinction claire est faite entre la langue du pouvoir (la langue visible à l'échelle du pays) et les langues familiales (visibles à l'échelle microsociale), ce qui reprend la forme diglossique de l'usage des langues⁵, développée au chapitre 3.3.3. Pour lui, l'intérêt de l'anglais face à la diversité du pays semble avant tout un moyen de résoudre des questions d'intercompréhension. Cependant, il n'est pas impossible que l'anglais représente plus que cela pour George, qui écoute tout de même une émission en anglais, dans laquelle il intervient dans cette langue, ce qui le positionne socialement. Pour lui, parler anglais c'est d'ailleurs « faire partie d'un autre véhicule ». Par cette remarque, George se situe tout à fait dans la transition démocratique sud-africaine, qui comporte une certaine reconfiguration des langues et de leurs représentations, dans laquelle l'anglais ne vient pas remplacer les langues-cultures du répertoire mais vient offrir autre chose en tant que « véhicule » que l'on pourrait entendre comme un autre vecteur, participant au projet sud-africain. La position de George reste toutefois assez isolée parmi les différents témoignages des auditeurs et des témoins rencontrés. L'anglais seul représente pour d'autres une inquiétude, ici pour [Mudyehi] qui pense que si les langues familiales (historiquement défavorisées) disparaissent, c'est l'identité de ses locuteurs qui disparaît, sans compter qu'« il y a tellement de culture dans la langue que l'on ne peut pas on ne peut même pas l'expliquer en anglais » ([Mudyehi] annexe 25b, p. 160).

D'une autre manière, Johan pense qu'à long terme, c'est une sorte de fusion ou de dissolution culturelle qui participera à créer une culture nationale sud-africaine :

Extrait 6. (annexe 31, p. 231) :

« Tu vois le problème c'est qu'il faut aussi comprendre que culturellement, beaucoup de ...comme les Français ont une culture, l'Allemagne a une culture. Notre culture nous est enlevée dans une large mesure. Nous avons perdu beaucoup de notre culture. En raison de notre diversité. [...] ça devient plutôt UNE culture. Maintenant pour qu'une culture évolue on a besoin d'une langue... parce que la langue [devient/ fait] partie de la culture, donc l'Afrique se dirige vers toutes ces cultures variées pour en faire une culture sud-africaine si tu préfères »

⁵ Sous sa forme la plus commune dans les pratiques. Si je ne développe pas plus avant la notion de diglossie dans ce travail, il est en effet possible de préciser que, même si c'est souvent le cas, la configuration diglossique ne positionne pas toujours l'anglais en tant que *medium* prisé. Il m'est, par exemple, arrivé d'observer qu'un locuteur de tswana se trouvant dans le KZN soit dévalorisé par un serveur locuteur de zulu car il s'adressait à lui en anglais. Entre personnes noires, dans le KZN, c'est le zulu que le serveur attendait comme langue d'échange. Le locuteur de tswana n'avait que l'anglais comme langue commune et m'a dit que l'attitude « snob » à laquelle le recours à cette langue l'associait était gênante pour lui. Pour avoir assisté à la scène, le mépris du serveur ne faisait d'ailleurs aucun doute.

Au-delà du fait que Johan présente une vision culturelle assez homogène des autres pays⁶, il pense à la création d'une sorte de langue-culture anglophone englobant toutes celles du pays, à l'inverse de George et [Mudyehi] qui, en conséquence de la domination de l'anglais, pensent qu'il faut préserver des langues-cultures distinctes. Même s'ils sont exprimés différemment, ces trois témoignages révèlent tous alors la crainte d'une « perte » linguistique et culturelle dans la perspective d'une domination à long terme de l'anglais dans le pays. C'est effectivement ce que souligne l'animateur Vuyo Mbuli (annexe 25b, p. 160) : selon lui, si les langues historiquement défavorisées perdent le « label officiel », elles perdent tout droit à ce que leurs locuteurs revendiquer les changements auxquels ils ont droit dans le processus de démocratisation. À long terme, cela représente la perte de tout espoir que ces langues accèdent à une visibilité nationale et donc éducative, socioéconomique et culturelle, ce qui est repris par Mike (*Ibidem*).

Si les Sud-Africains qui témoignent ici ne sont pas opposés à l'anglais comme véhiculaire principal dans le pays, la question de cette langue comme seule langue officielle pose un certain nombre de problèmes quant au devenir des autres langues qui le sont actuellement. L'objet du débat n'était pas réellement de discuter la possibilité pour l'anglais de devenir la seule langue officielle puisque le pays n'a aucun intérêt à changer le statut constitutionnel des langues s'il souhaite opérer une démocratisation pacifiée. Considérant l'histoire du pays, un tel choix serait en effet certainement perçu comme un retour à la ségrégation ou à une forme de néocolonialisme, et le pays doit donc apprendre à « faire avec » ses onze langues. C'est le « total south-africanism » dont parle Mbuli, à mi-chemin entre décision « équitable » au niveau de la reconnaissance officielle de tous et la difficulté et l'ampleur de la tâche pour mettre en place de telles politiques linguistiques.

Cette position exprime la reconnaissance de l'anglais comme langue nécessaire au pays tout comme le souhait que la gestion linguistique n'entraîne pas sa domination totale sur les autres langues. Ces témoignages reprennent mon propos *supra* selon lequel, en dépit d'un statut officiel paritaire des langues, l'absence de planification fait que ce sont les pratiques et les représentations les plus prégnantes qui orientent le devenir des langues. Les représentations des auditeurs de SABC s'orientent donc vers une certaine confiance dans le fait que les langues historiquement défavorisées vont se maintenir et que l'anglais endosse le rôle de *lingua franca*. On se trouve cependant dans une situation où les individus, peut-être parce qu'ils comptent sur le gouvernement pour ce faire, ne jugent pas nécessaire de prendre une part active à la défense de leurs langues, même s'ils semblent convaincus que la disparition de ces

⁶ Représentation souvent rencontrée lors de mes recherches, que ce soit auprès de témoins, ou comme on peut le lire dans les transcriptions des émissions de la radio SABC, la France est souvent associée à « une langue, une culture, une nation ». D'une certaine manière, cela rappelle l'analyse du chapitre 3.3 selon laquelle une confrontation à la pluralité n'est pas de fait associée à envisager la pluralité de l'autre. Cette image stéréotypée de la France est celle qui circule le plus souvent à l'étranger, qui a accompagné, en France même, la construction de l'état-nation et qui continue de poser question.

langues aurait des conséquences sur leurs identités. Ces représentations des langues sont également sensibles dans le milieu scolaire et participent à orienter les choix de langues à apprendre.

4.1.2 Apprendre des langues ? Oui, mais pas historiquement défavorisées

« English is always the first choice » (Alexandra, annexe 37, p. 332).

Les élèves de français rencontrés sont dans une position qui illustre les hypothèses de Plüddemann *et al* (2004) selon lesquelles les locuteurs disposant de l'anglais et de l'afrikaans se tournent ensuite vers des langues européennes. En effet, ces élèves de français apprennent quasiment tous les deux anciennes langues coloniales (*cf.* chapitre 2.1.3). Leur choix d'apprendre le français se fait en regard des autres langues proposées à l'école et particulièrement en fonction de la sphère nationale à laquelle les langues officielles se limitent selon eux.

Extrait 7. (Grade 11 Clark, annexe 26, p. 179) :

- « le français tu peux l'utiliser n'importe où...et...le zulu et l'afrikaans on ne peut vraiment les utiliser qu'ici ».
- « tu peux tu peux te contenter de ne parler que zulu shona et tout ça par exemple dans ton pays, le français est parlé dans le monde entier ».

L'interprétation des politiques par les écoles ne semble pas mener à des choix visant la promotion du plurilinguisme, encore moins en langues officielles dans les écoles dites « ex-model C ». La flexibilité des propositions de réforme fait que les choix offerts ne font finalement que conforter les élèves des écoles privées dans leur volonté de conserver les mêmes langues-matières qu'auparavant. Pour les 67 élèves rencontrés, cela se traduit de la façon suivante :

Langues proposées	Nombre d'élèves	Langues apprises par les élèves rencontrés
Langue de scolarisation (LoLT), apprise en tant que <i>home language</i> (HL)	67	anglais
1ere langue additionnelle (1e AL)	35	afrikaans
	26	français
	2	zulu
	4	hindi
2e AL	41	français
	1	afrikaans

Tableau 14. Statut scolaire des langues apprises par les élèves rencontrés⁷

⁷ Hors options, qui ne sont pas évaluées aux examens.

Parmi ces élèves scolarisés en anglais, seuls six d'entre eux déclarent apprendre leurs langues familiales (zulu et hindi) et vont les présenter aux examens en tant que 1eAL. 35 élèves du groupe y présenteront l'afrikaans et 26 le français. Par répartition des langues, cela produit des répertoires scolaires qui prennent cette forme :

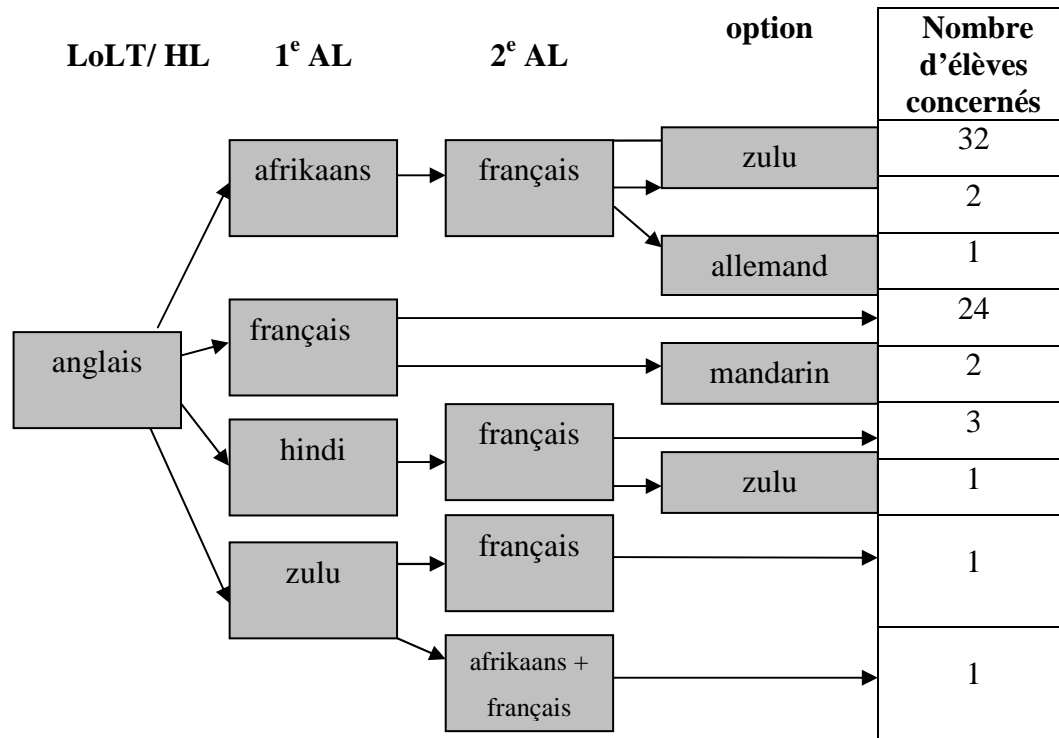


Tableau 15. Répertoire scolaire des élèves de français (selon tableau 14)

À partir de ces deux tableaux, on peut observer plusieurs éléments concernant les langues officielles, le français et leurs relations entre eux :

- 34 élèves de français apprennent deux langues officielles, soit la moitié du groupe, ce qui relativise l'hypothèse selon laquelle le français pourrait desservir l'apprentissage des langues officielles. Le fait que ces observables concernent les seuls élèves de français explique la forte proportion de ceux qui l'étudient à la place d'une 1e AL (26 élèves sous le statut immigrant).
- Si les nouvelles lois éducatives proposent en théorie un large éventail de choix en matière de langues, la majorité des élèves de français ont un parcours anglais/ afrikaans/ français (32 élèves) ou anglais/ français seulement (24 élèves) pour ce qui concerne les langues qui seront présentées aux examens (HI, 1^e et 2^e AL). Seuls onze élèves apprennent une ou des langues en plus.

- Parmi ces onze élèves, seuls cinq apprennent une langue historiquement défavorisée à travers le zulu, dont un seul « Blanc »⁸. Une seule des élèves apprenant deux langues officielles sud-africaines apprend le zulu à la place de l'afrikaans.

On peut constater que la promotion des langues officielles historiquement défavorisées est totalement absente des pratiques du secondaire privé. Il est possible de n'apprendre aucune de ces langues, ce que fait la majorité des élèves interrogés.

Cela semble également signifier que les langues historiquement défavorisées semblent représenter peu d'attrait pour les élèves des écoles « ex-model C ». Compte tenu de la situation actuelle, entre les politiques linguistiques éducatives et la manière dont elles sont relayées jusqu'aux écoles, il semble que la situation de l'appropriation des langues dans le parcours scolaire n'ait pas réellement évolué depuis le passage à la démocratie. Certains jeunes adultes d'aujourd'hui apprenaient déjà l'anglais, l'afrikaans et/ou le zulu dans le KZN dans les années 1990. Le français était également déjà présent et son enseignement était alors soutenu par le Ministère de l'Éducation Nationale, ce qui n'est plus le cas. Il semble que les changements survenus dans les politiques linguistiques aient jusqu'à ce jour peu d'influence sur les parcours d'apprentissage des langues de ces élèves (ou alors seulement par leurs dysfonctionnements).

Concernant la question de l'intérêt des langues dans leur projet de vie, certains élèves de français interrogés souhaitant vivre en Afrique du Sud privilégient l'anglais et l'afrikaans, parfois avec quelques notions de zulu mais acquises de manière informelle (Robertson.G8.9, Robertson.G8.12). À part M., garçon de 13 ans en Grade 8 (Robertson.G8.10) qui envisage une certaine utilité à apprendre le zulu, c'est seulement en Grade 12 que les langues historiquement défavorisées acquièrent une certaine importance pour les élèves. Certains d'entre eux réalisent alors que le zulu ou le xhosa peuvent être utile pour vivre dans le pays (*cf.* figure 12, annexe 21, p. 110).

Extrait 8. :

- « Peut-être que je vais devoir apprendre un peu de zulu ou de xhosa pour des raisons pratiques », R., garçon de 17 ans en Grade 12 (Robertson.G12.7)
- « J'aimerais peut-être apprendre le zulu car beaucoup de personnes le parlent ici », F., fille de 17 ans en Grade 12 (Porter.G12.8).

Dans les deux cas, ces élèves ne déclarent aucune compétence en zulu ou en xhosa. Ils envisagent un apprentissage hypothétique de ces langues, qui semblent revêtir un intérêt principalement utilitaire pour

⁸ Ce sont deux élèves qui pratiquent le zulu à la maison (Porter.G12.6, Porter.G12.1), un qui pratique le xhosa à la maison (Robertson.G8.4), un qui parle anglais et hindi à la maison (Robertson.G8.1), un qui parle anglais à la maison (Robertson.G8.7). *Cf.* leurs questionnaires individuels, annexe 19 p. 83.

R. (voire une recommandation parentale ?), alors que F. semble envisager l'apprentissage de la langue pour son intérêt communicatif. Ces représentations restent peu nombreuses, même si elles pourraient indiquer l'amorce d'un changement en cours. Là encore, seules de nouvelles recherches permettraient d'affirmer l'évolution des représentations concernant les langues historiquement défavorisées ou confirmer le caractère régulier mais sporadique des représentations de ces langues comme utiles dans le pays.

Comme on peut le constater dans tous les entretiens avec des classes, l'afrikaans est en général assez stigmatisé. Un seul élève défend ouvertement l'intérêt de cette langue, il trouve « frustrant » d'interagir avec des jeunes de son âge qui parlent afrikaans alors que lui non : « parce qu'ils ne parlent pas souvent en anglais juste pour moi quand je suis avec eux » (Grade 11 à Clark, *cf.* annexe 26, p. 179). Johan pense que les élèves choisissent « traditionnellement » l'afrikaans en raison de sa proximité avec l'anglais (*cf.* annexe 36, p. 310). La représentation d'un apprentissage plus « facile » de cette langue par rapport au zulu est d'ailleurs partagée par la majorité de mes interlocuteurs (Johan, annexe 31, p. 231 ; Alexandra, annexe 37, p. 332 ; tous deux enseignent l'afrikaans), ce qui n'est pas valorisant dans tous les propos. Pour Nina (*cf.* annexe 32, p. 244) ou Annie, l'afrikaans est plus « pur » dans le sens où il n'y a pas d'exceptions ou d'irrégularité, comme en anglais ou en français par exemple, mais cela induit une idée de simplicité de la langue dans un sens péjoratif⁹. Ces enseignantes pensent que les pratiques en afrikaans, scolaires ou socialement plus larges, vont lentement mais sûrement régresser pour se cantonner aux pratiques familiales et sociales proches¹⁰, ce que Johan envisage également, bien que ce soit sa langue identitaire et familiale. Kani pense par ailleurs que l'afrikaans n'a qu'un avenir limité dans le développement du pays en raison de sa localisation spécifique à l'Afrique du Sud : « ça ne sort pas, comment on peut faire le business dans son propre pays et ne pas faire le business dans le monde extérieur ? le business c'est l'échange/ » (Kani annexe 41, p. 389, partie 2). Machabeis et Balladon, qui enseignent le français à l'université, pensent que les élèves vont progressivement se tourner vers le zulu plutôt que l'afrikaans dans les écoles « de tradition britannique » (*cf.* annexe 35, p. 278). Leur propos est rejoint par Zola (*cf.* annexe 33, p. 260) et Nina « parce qu'ils voient qu'il y a plus d'avenir pour eux à parler zulu qu'afrikaans et je pense qu'on peut s'en rendre compte ici » (*cf.* annexe 32, p. 244), tout comme Annie : « ils le voient, et je pense qu'ils ont raison, comme un meilleur outil pour l'avenir [...] notre population zulu est immense ! » (*cf.* annexe 41, p. 389).

Il est vrai que nombreux sont les témoignages, également parmi les élèves, selon lesquels le zulu est intéressant pour différentes raisons : l'un d'eux, qui envisage de l'apprendre, souligne l'importance de

⁹ Notamment en arguant du fait que l'afrikaans n'a que trois temps « passé, présent, futur », de « simple » cette langue passe à la représentation d'une langue « simplette » (*cf.* annexe 42 p. 415).

¹⁰ Nina (*cf.* annexe 32 p. 244).

connaître une « native language¹¹ » parce que « la majorité des Afrikaners peuvent parler un peu d'anglais au moins, mais les mecs zulu ne parlent pas anglais tant que ça » (cf. annexe 26, p. 179). Le même élève de Grade 11 à Clark explique « je suppose que si tu déménages quelque part et que tu as l'intention d'y vivre toute ta vie tu as besoin d'apprendre la langue indigène [...] parce qu'alors tu peux te rendre compte qu'il y a tellement plus de gens [...] surtout s'ils ne PEUVENT pas parler anglais » avant d'être soutenu par un autre qui dit que « ça t'aide » en donnant l'exemple du « shona au Zimbabwe, du Ndebele, du zulu, etc. ».

Un autre élève de la même classe souligne une raison différente pour apprendre le zulu :

Extrait 9. (Grade 11 à Clark, *Ibidem*) :

Enq : le zulu aussi ? pourquoi ça ? pour ton travail ou/

Élève : parce que...non, je ne pense pas pour mon travail... à moins que, bon peut-être si j'ai un travail ici mais, juste pour parler, quant tu parles à une personne NOIRE (mot bien détaché) dans leurs langues ça/ ça leur fait du bien/

Élève 2 : Ils te respectent pour ça

Enq : c'est une bonne remarque peut-être parce qu'ils apprécient que tu fasses l'effort de/

Élève : oui oui ! ils te respectent pour ça aussi

Il semble donc, en discutant avec cette classe, que les élèves, d'une part, semblent penser que connaître une langue « locale » permet de s'intégrer dans l'endroit où l'on vit et, d'autre part, qu'elle ouvre à une grande partie de la population à laquelle on n'a aucun accès autrement. Il faut souligner que dans le contexte sud-africain, comme dans d'autres contextes également, on peut tout à fait vivre de manière sociolinguistiquement cloisonnée, en exploitant une seule langue et en empruntant donc certains « chemins » sociaux totalement isolés des autres. Par ailleurs, ces élèves mettent en avant l'intérêt altérritaire d'utiliser la langue de l'autre, comme marque de respect, qui revient donc vers celui qui fait l'effort de parler en zulu (pour le présent exemple), mais aussi pour valoriser cette langue et son locuteur. On peut supposer que les événements vécus par certains de ces élèves venant du Zimbabwe ont participé à amorcer une certaine réflexivité concernant la construction du rapport à l'autre, si l'on en juge par leurs représentations des langues (cf. annexe 28, p. 204).

Parmi tous les enseignants à qui j'ai posé la question de la motivation de leurs élèves à apprendre la langue qu'ils enseignent, seul Zola a proposé une réponse qui prenait explicitement en perspective les représentations des langues et de leurs locuteurs :

Extrait 10. (annexe 33, p. 260) :

¹¹ On pourrait traduire « native language » par une « langue indigène » mais ce terme m'est problématique dans ce travail car sa version française est très connotée, on ne peut pas également le traduire par « natif » qui comporte des significations différentes en français. Je conserve « indigène » faute de mieux et en soulignant qu'il me reste à trouver un terme mieux approprié.

« Certains [choisissent le zulu] pour les mauvaises raisons, mauvaises hypothèses, parfois ils pensent que le zulu est plus facile que l'afrikaans, d'autres parce qu'ils détestent l'afrikaans, certains parce qu'ils aiment bien l'enseignant de zulu, d'autres parce qu'ils détestent l'enseignant d'afrikaans, euh...certains pour les bonnes raisons parce qu'ils pensent que ça va leur rendre service à l'avenir et qu'ils en ont besoin ».

Il est vrai que les conversations avec les élèves autour des langues officielles ont souvent tourné autour de ce type de justifications qui, de manière intéressante, situent toujours le zulu ou l'afrikaans par rapport à l'anglais et jamais par rapport à d'autres langues (*cf.* la Grade 11 de Clark, annexe 26 p. 179, par exemple). On verra *infra* que les représentations liées au français sont également souvent formulées dans une relation de comparaison à l'anglais, mais en des termes différents.

Dans le contexte des écoles « ex-model C », peu d'élèves apprennent des langues historiquement défavorisées, même si certains reconnaissent leur utilité dans le cas d'un projet de vie basé en Afrique du Sud. On questionnera au chapitre 5 les raisons pour lesquelles les élèves dans ce cas ont alors appris le français plutôt qu'une de ces langues, tout en continuant à développer leur rapport aux langues par confrontation avec leurs représentations du français. Les représentations de l'afrikaans sont négatives mais cette langue reste la plus apprise après l'anglais (même si les défenseurs de cette langue tentent souvent d'en exploiter une image minoritaire pour mieux continuer à la défendre), tout comme en fin de secondaire, les langues historiquement défavorisées sont considérées comme importantes pour vivre dans le pays mais ne sont pas apprises. Les langues historiquement défavorisées sont encore celles qui pâtissent de ces représentations, dans le sens où elles n'accèdent à aucune visibilité, alors que les élèves déclarent souhaiter apprendre de nombreuses langues dans l'idéal (*cf.* annexe 21, p. 110). Cependant il semblerait que ces dernières soient toutes plus ou moins des langues représentées comme provenant de pays dits « du Nord » face auxquelles les langues locales, les « langues noires », ne font pas le poids.

4.1.3 Différents types de gestions de la pluralité du répertoire individuel

En Afrique du sud, la pluralité n'est pas un objectif à atteindre au niveau sociolinguistique puisqu'elle est présente de fait, notamment à travers le caractère multilingue de la société sud-africaine. C'est plutôt au niveau individuel que la pluralité pose problème : le développement du plurilinguisme est peu soutenu au niveau national et les locuteurs n'ont que leurs représentations de leurs propres pratiques pour essayer de se situer. Développer différents types de gestion de leur répertoire, pour les interlocuteurs de cette recherche, permet de mettre en avant la diversité des positionnements possibles quant à la manière de vivre sa pluralité individuelle. On aborde ici trois cas de représentations d'un plurilinguisme valorisé, d'un plurilinguisme en redéfinition, puis d'un plurilinguisme subi.

Quand elle est reconnue au sein de l'identité individuelle, la pluralité est parfois perçue comme un atout. Zola¹² est l'un des rares témoins qui a valorisé la pluralité de son répertoire dans une approche constructive de l'altérité (cf. annexe 33, p. 260). Il est intéressant qu'il ne semble pas avoir une représentation de son plurilinguisme en relation à des compétences « natives » dans le sens stéréotypé du terme : il valorise l'hétérogénéité, l'instabilité et le déséquilibre qu'il perçoit entre ses différentes langues. S'il déclare avoir du mal à développer des compétences de communication qui soient à un niveau comparable entre elles, il ne les soumet pas à l'idée d'une compétence « parfaite » ou à celle d'une personne dont ce serait la (ou une des) langue(s) familiale(s). Sa perception de la pluralité, à travers les représentations qu'il formule au sujet de son répertoire, met en avant plusieurs éléments indiquant qu'il dispose d'une compétence plurilingue.

Dans les entretiens, la pluralité individuelle des témoins est principalement évoquée quand nous avons pu construire une biographie langagière ensemble. Elle n'est cependant pas toujours commentée, encore moins comme un atout, ce qui peut-être dû à plusieurs raisons :

- Ces témoins se représentent moins plurilingues (et moins pluriels en général) qu'ils ne le sont à mes yeux, ou bien, ils en sont conscients mais se présentent à moi comme tels. Les langues étant un critère de discrimination historique, pratiquer d'autres langues-cultures que celle associée à son groupe social peut être envisagé comme une sorte de dilution de l'identité sociale de référence, dans une forme de légitimité à un groupe social donné qui s'amoindrirait à mesure que la pluralité devient visible¹³. La représentation fonctionne également pour l'idée de « dissolution » des langues (cf. Jenna au chapitre 6, et *infra* concernant le partage de l'anglais). Certains évoquent la pluralité comme extérieure à soi, en se définissant avant tout comme anglophones ou "afrikaansophones" par exemple, en référence à une langue-culture qui serait homogène ou englobante, alors que leurs pratiques montrent un répertoire hétérogène, composé de plusieurs langues-cultures.
- L'histoire du pays fait également que le multilinguisme a toujours été présent et qu'il a toujours fallu composer avec individuellement, même en dehors de toute structure scolaire. Sa propre pluralité est peut-être donc parfois perçue comme « un allant de soi » en tant que partie du contexte (Zola, annexe 33, p. 260), voire une question de survie (Elisabeth, annexe 38, p. 344).

¹² Zola est enseignant de zulu dans un lycée « ex-model C », cf. annexe 33 p.260.

¹³ On peut noter que ce phénomène est également observable en France, où utiliser certaines variétés de français fragilisent la légitimité que nous attribuons à l'autre en tant que locuteur d'un français normatif, tout comme s'y conformer (voire exclusivement) renforce une certaine identité sociale.

Dans les deux cas, la pluralité est présente dans les pratiques à différents degrés de visibilité ou de contacts, tout comme l'identité, même composite et/ ou reconnue comme plurielle, est encore le plus souvent liée à l'« origine » linguistique (pratiques familiales et appartenance à un groupe sociolinguistique auto ou hétéro-catégorisé) dans les représentations. Cela pourrait constituer des exemples du produit historique de la formation des identités collectives (Camilleri 1986 [1980] : 331), qui se ressent ici sur les identités individuelles, quand il est possible d'entendre « I'm a Zulu » ou « I'm English speaking », alors que l'on m'a rarement dit je suis afrikaans mais plutôt je parle afrikaans (même si l'on définit d'autres personnes comme afrikaans)¹⁴.

Des hypothèses interprétatives supplémentaires sont également possibles concernant le fait que la pluralité individuelle n'est pas toujours considérée comme un atout :

Les langues et leur apprentissage n'ont pas toujours été un choix pour les étudiants mais elles ont parfois été imposées, je pense notamment à l'obligation de l'afrikaans qui a mené aux émeutes de Soweto en 1976. Je pense également à ce libraire sud-africain d'origine indienne à Durban qui, devant ma recherche d'ouvrages sur les langues, avait souhaité partager son expérience avec moi, ce qui s'est trouvé représenter des « observables non sollicités¹⁵ » (Feussi 2006 : 114). Il m'avait raconté que l'afrikaans lui avait été imposé à l'école, qu'il détestait cette matière même s'il la parlait toujours.

Parler une langue dont on reconnaît un intérêt pratique dans son environnement social mais dont on n'apprécie pas ce qu'elle représente, et dont on dissocie l'utilisation d'une participation à la formation de son identité (ou alors sous forme d'une sorte de « devoir de mémoire » pour le dénoncer, comme il saisissait l'occasion des langues pour me parler de son expérience), met en avant l'idée d'une pluralité non choisie, voire imposée. Ce n'est pas le caractère pluriel de ses pratiques linguistiques et culturelles que cet homme dénonçait ainsi, c'était plutôt certaines de ses composantes. Cet homme revendiquait son anglophonie et le fait de « subir » d'une certaine manière le fait d'être locuteur d'afrikaans. Faisant partie du « groupe » sud-africain indien, sa forme de pluralité est légitimée par une expérience collective relativement large, tout en marquant également une certaine volonté de se positionner en tant qu'individu dans l'histoire du pays, ici en démarcation de l'afrikaans et face à moi (étrangère, qui s'intéresse aux langues, accompagnée d'une personne anglophone à ce moment-là).

14 Personne ne s'est défini à moi autrement que comme zulu/ afrikaans/ anglophone/ ou étranger au besoin, sauf Elisabeth qui s'est définie comme « métis » (mais en anglais dans la version originale : « half-breed », qui semble plus péjoratif) par rejet de ce type de catégorisation justement : « it does not make me very typical culturally either/ », cf. entretien, annexe 38 p. 344. Ce qui reprend l'hypothèse de la pluralité perçue comme problématique, voire dangereuse dans un pays qui a toujours essentialisé les identités ?

¹⁵ Cette anecdote peut sembler tout à fait insignifiante mais ce qui me frappe, c'est que face à une demande d'ouvrage sur les langues - demande formulée de manière généraliste et non détaillée - cet homme ait entamé la discussion par le poids qu'avait représenté l'afrikaans pour lui (il aurait tout à fait pu dire combien de langues il parlait, ne rien dire, montrer les ouvrages, essayer de m'en vendre, etc.). Ce libraire a transformé cette occasion en « terrain » de recherche (Payet 2005), en amorçant la discussion, véritable témoignage de sa part sur son vécu linguistique et culturel. Il essayait de me faire part de son paradoxe concernant l'afrikaans : il possédait une compétence de communication qui lui posait problème par le symbolisme raciste que représente cette langue et en raison de l'obligatoire d'avoir dû l'apprendre.

D'une autre manière, Nina¹⁶ me faisait également part de ses problèmes à gérer sa propre pluralité. Elle insiste sur les notions de zulu de sa mère sans développer la connaissance de l'afrikaans de son père, avant de me fournir des détails sur l'inscription « traditionnelle » de ses parents dans la société sud-africaine en tant que « Blancs anglophones »¹⁷ (cf. annexe 32, p. 244). Pour elle, « l'Afrique du Sud est un pays très compliqué » (*Ibidem*) et son malaise s'exprime, entre sa propre relation au zulu et celles des parents d'élèves, qui dévalorisent cette langue. Quand je posais la question de savoir si la transition démocratique allait susciter une certaine transition identitaire, accompagnant les redéfinitions de la société sud-africaine, et s'il allait être possible de le percevoir à travers les langues, il me semble ici que Nina s'inscrit dans cette démarche :

Extrait 11. (*Ibid.*) :

« Il y a des gens ici, qui sont assez pessimistes aussi et ils pensent peut-être qu'ils veulent que leurs enfants partent à l'étranger et alors ils auront besoin du français et de l'afrikaans et que le zulu n'est pas assez bon et que ce pays va tomber en morceaux et...donc c'est vraiment une question individuelle...euh je dirais pas tous les parents/ certains parents beaucoup de monde en Afrique du Sud disent « mais enfin pourquoi les Sud-Africains apprennent le français et quel est l'intérêt ne devraient-ils pas apprendre le zulu ? » [...] je sens...non/ je sens que...en fait je suis embarrassée de parler français alors que je ne sais pas parler zulu »

Nina semble interroger son identité¹⁸ et les langues qu'elle devrait parler, en fonction de ce qu'elle souhaite faire : « pour comprendre les questions identitaires et comment elles affectent, et sont affectées par les divisions sociales, politiques et ethniques, on doit approcher les processus communicatifs par lesquels elles émergent », (Gumperz, Cook-Gumperz 1982 : 1). Elle exprime la volonté de s'intégrer dans une Afrique du Sud en pleine redéfinition, qui compte avec le zulu. À côté de cela, il semble que le français lui renvoie l'image d'un enseignement du temps de l'apartheid, elle interroge peut-être sa fonction d'enseignante de français dans le processus démocratique¹⁹. On peut donc imaginer qu'elle se

¹⁶ Nina était enseignante de français langue étrangère dans un lycée. Elle compte l'anglais, l'afrikaans, le français et un peu de zulu dans son répertoire (cf. son entretien de 2005, annexe 32 p. 244, et son entretien de 2006, annexe 39 p. 366).

¹⁷ Tous les Sud-Africains rencontrés dont l'anglais est la seule langue familiale ont, quand ils se sont qualifiés, affirmé qu'ils étaient des Sud-africains anglais ou anglophones, par démarcation d'avec le groupe Sud-africain afrikaans. Dans ce type de contexte, se définir comme Anglophone revient à se définir identitairement comme « d'origine britannique » par opposition à Afrikaans. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles le terme de francophone est difficilement utilisé pour parler de sa compétence en français : les Sud-africains Blancs ne se qualifient pas de francophones, car ils sont, pour eux, soit anglophone, soit afrikaans. Ces identités sont incompatibles, uniques donc si on en admet une seconde, elle remplace la première, car elles ont historiquement contribué à marquer la différence entre les deux pôles du groupe « blanc » et cette fonction prime sur toute autre. La définition de francophone en tant que « qui parle français » n'est donc absolument pas envisagée.

¹⁸ Nina a appris le français en partant comme jeune fille au pair en France après ses études secondaires, puis a fait des études d'anglais et depuis enseigne le français à Clark. Lors de notre première rencontre en 2005, elle se pose des questions sur ce qu'elle souhaite faire à l'avenir. En 2006 elle décide d'arrêter d'enseigner le français. Par ailleurs, Nina partage un appartement avec une amie zulu et anglophone qui est étudiante, ce qui est relativement encore rare dans le pays, voire « avant-gardiste » (et parfois mal perçu par ses proches, ce qu'elle me confie par ailleurs). Elle développe ces idées plus avant dans notre entretien de 2006 (cf. annexe 39 p. 366).

¹⁹ On peut même se demander si elle n'a pas l'impression de détourner les élèves d'un apprentissage du zulu en étant l'enseignante de français du lycée. Cette crainte ne s'est pas trouvée avérée en pratique puisque, quand les enseignements de français ont cessé à son départ, les élèves sous le statut immigré ont été dans l'obligation de suivre les cours de géographie à la place. Dans sa démarche, elle pensait peut-être que ces élèves allaient plutôt devoir choisir entre afrikaans et zulu. On verra

trouve dans une sorte de dilemme entre ses pratiques et ses représentations concernant la manière de s'inscrire dans la transformation du pays, entre la langue qui est valorisée (et qui la valorise) et celle qui est encore dévalorisée mais qu'elle valorise. Elle semble donc être en opposition avec une conception passéiste du rapport aux langues qui fait que l'on se cantonne aux langues-cultures du groupe social auquel on appartient. Pourtant, c'est elle qui invoque la « legacy of apartheid » comme une forme d'état de fait immuable, comme le fait qu'elle ne parle pas zulu. Ces remarques de Nina mettent en exergue les écarts qui existent entre représentations et pratiques des langues, un des dilemmes des reconfigurations identitaires actuelles, où l'on ne met pas en oeuvre les pratiques qui correspondent à la manière dont on souhaite se positionner identitairement.

Dans ces parcours d'adultes, le libraire pratique l'afrikaans qu'il n'a pas choisi, Nina a choisi le français mais exprime maintenant que c'était presque par défaut ou, du moins, qu'elle se rend compte en tant qu'adulte que le zulu lui serait utile. Zola, que son parcours de vie et d'expérience a doté de plusieurs langues historiquement défavorisées et qui a pu suivre une scolarité aboutie, donc qui compte également l'anglais dans son répertoire, est le plus constructif par rapport à sa pluralité. Il faut dire également qu'il dispose du type de pluralité qui lui permet d'interagir avec la majeure partie de la population et qui lui permet donc une identification multiple et variable selon les interlocuteurs, au-delà des catégorisations historiques qui clivent encore les interactions.

A travers ces exemples, on peut apercevoir la diversité des discours sur les pratiques plurilingues et la manière de se situer dans le contexte sud-africain. Ils marquent quelques unes des différences entre pratiques et représentations des langues-cultures que l'on peut rencontrer en Afrique du Sud. La pluralité est tantôt perçue comme constructive, plus complexe quand certaines langues-cultures sont représentées comme subies, ou bien elle est niée ou cloisonnée. Dans tous les cas, la diversité des langues-cultures est perçue et valorisée sous sa forme multilingue en Afrique du Sud mais elle disparaît ou devient problématique à partir du moment où elle touche à soi et à son identité individuelle, en référence à un groupe social et à une situation de soi dans la société sud-africaine en transition. Pour Alexandra et Antjie (*supra*), les langues-cultures sont encore représentées comme très cloisonnées entre elles, tout comme la relation à l'autre dépend de l'identité qu'on lui appose. Très clairement pour Nina, se situer identitairement et dans la projection d'un futur sud-africain met les langues-cultures en jeu, notamment par le développement d'un lien à l'autre, anciennement stigmatisé. Pour Zola, ce sont les langues-cultures

infra pourquoi cela n'a pas été le cas. Dans la suite de l'entretien elle évoque le fait que l'enseignement du français est typique des écoles privées, dans le sens où ces écoles sont très en marge de ce qui se passe dans et pour le pays de manière générale, peut-être y associe-t-elle une image colonialiste qui la situerait de fait dans le même contexte. Il est possible, en tant qu'anglophone, qu'elle se trouve face au même syndrome de « culpabilité post-coloniale » que j'avais évoqué au sujet de francophones français (Peigné 2009).

qui posent le contexte altéritaïre dans lequel l'interaction peut avoir lieu ou non, ce que rappellent Gumperz et Cook-Gumperz (1982) *supra*. Cependant, comme on vient de le voir, les élèves disposant de l'anglais et de l'afrikaans vont peu vers les autres langues officielles alors que les locuteurs des langues historiquement défavorisées cherchent à aller vers l'anglais. Peu valorisent et défendent ces langues et l'on peut interroger le rôle de l'anglais dans le renforcement ou le renversement de cette tendance.

4.2 Le paradoxe de l'anglais : une certaine gestion de la pluralité

Le « laisser-faire » politique concernant les langues est sensible dans les pratiques et les représentations. Parler anglais est un atout indéniable dans le pays, ce qu'il faut prendre en compte tout autant que le fait que cette langue représente un « palliatif prisé » aux potentiels conflits qui pourraient survenir. Par ailleurs, l'anglais devient l'espace mobilisé par certains pour affirmer leur pluralité identitaire, ce qui me semble constituer des marqueurs de la démocratisation sociolinguistique, dans une diversification des normes sociolinguistiques de l'anglais dont les Blancs ne sont désormais plus les seuls détenteurs. Cependant, il faut également prendre en compte le fait que la généralisation de l'anglais comporte aussi des effets pervers qui vont tout autant à l'encontre du projet démocratique, symbolisé dans la devise du pays sous la forme de l' « unité dans la diversité ».

4.2.1 L'anglais palliatif aux conflits

Il semble que, pour une majorité de parents, l'anglais représente un accès à des conditions de vie meilleures pour leurs enfants (emploi, changement de statut social). Nombreux sont d'ailleurs ceux qui cherchent à envoyer leurs enfants en école anglophone, pas uniquement pour y recevoir une éducation en anglais mais aussi pour la qualité de scolarisation que ces écoles offrent. En contrôlant les langues par la séparation, le régime d'apartheid a contribué à la dévalorisation des langues historiquement défavorisées. Les émeutes de Soweto semblent avoir eu lieu contre l'afrikaans et pour l'anglais, mais pas dans une défense des langues historiquement défavorisées, associées dans les esprits à une scolarisation de mauvaise qualité et de maintien dans la domination du *baaskap*, la domination des colonisateurs, que rappelle Kamwangamalu (2004 : 243). La restauration des langues historiquement défavorisées peut donc être accueillie avec suspicion de nos jours. Leurs formes standardisées deviennent symbole de ruralité (Webb 2000 : 73, Mesthrie 2002 : 16), certainement en lien à leur concentration dans les bantoustans pendant l'apartheid. Les jeunes actifs affirment leur modernité, leur statut en devenir, ainsi que leur compétence en anglais, justement par leur appropriation de cette langue, à la fois dans son acquisition/apprentissage et la manière qu'ils ont d'investir cette langue. Cela reprend tout à fait la définition qu'ont

les stations de radio de leurs publics (*cf.* chapitre 1.3) en adoptant des « variétés urbaines non standard des langues africaines, qui présentent de nombreux emprunts de vocabulaire, de code-switching et de néologismes » (Mesthrie (2002 : 16), que l'on retrouve certainement sur les ondes. On peut en observer un exemple à travers la façon dont Vuyo Mbuli mène son émission de radio sur SABC. Dans celle du 30 mars 2006, que j'ai écouté à la radio en Afrique du Sud²⁰, Mbuli invite les auditeurs à se manifester autour de la question « l'anglais doit-il être la seule langue officielle ? » (*cf.* annexe 25b, p. 160). Sur quinze auditeurs qui interviennent pour donner leur opinion, deux ne répondent pas à cette question (leur propos est autre), huit auditeurs sont contre et cinq sont pour. Malgré quelques arguments de facilité, Vuyo Mbuli pose la question intéressante du « everything in *Engels* ? » : questionner le « tout anglais » avec un mot en afrikaans s'adresse clairement à l'opposition afrikaans à ce phénomène (*Ibidem*). Quelle que soit la position de l'animateur radio, l'intervention des auditeurs fait apparaître plusieurs positions face à l'anglais et par conséquent, aux autres langues.

Compte tenu de l'histoire du pays, l'anglais représente symboliquement le fait d'outrepasser des barrières « raciales »-« ethniques »-linguistiques cimentées par l'apartheid. Dennis marque bien les distinctions qui se creusent et se sédimentent autour des langues quand on est enfant en Afrique du Sud et que le recours à l'anglais permet la construction d'un « terrain neutre » et valorisé par tous :

Extrait 12. (annexe 25b, p. 160) :

« ok je voudrais dire qu'historiquement c'est c'est vous savez la langue était une barrière parce que je résidais dans dans dans les townships métis donc je parle afrikaans j'ai grandi comme un afrikaans xxx et vous savez certains de mes amis ils ont grandi dans un endroit euh ils parlaient tswana ou...ou pedi et leurs parents leur ont dit "ne parle pas afrikaans parce que cette langue c'est pour les Blancs" [...] et après euh vous savez les les Métis disaient " ne parle pas euh euh euh euh une des langues noires et xhosa tout ça c'est noir" ! euh mais euh je pense que nous devrions utiliser ce médium de l'anglais pour passer au-delà de ces barrières et l'utiliser comme un instrument euh pour communiquer parce que je veux dire nous sommes une nation arc-en-ciel et c'est la seule manière pour nous de euh briser les barrières de langues en parlant anglais parce que c'est la langue commune que nous utilisons ».

L'anglais est présenté comme *lingua franca* du pays par près de la moitié des auditeurs qui interviennent sur la question, et décrivent cette langue comme le véhiculaire majeur du pays, Zondile et Tonie mentionnent même le terme (*Ibidem*). L'anglais est souvent mis en avant comme la « langue commune » à tous (ou en passe de le devenir) qui propose une articulation propice à l' « unité dans la diversité », une communication possible entre tous les locuteurs en Afrique du Sud, sans avoir à renier ses langues, à hiérarchiser la diversité ou à opérer des choix de langues. L'anglais est également représenté comme une

²⁰ J'ai ensuite contacté la radio pour acheter la cassette audio des deux émissions du 29 et 30 mars 2006, transcrites respectivement en annexes 25a et 25b p. 145. Même si cette station nationale émet en anglais, s'adressant ainsi potentiellement à « tout auditeur » dans un anglais « standard », l'animateur utilise fréquemment le zulu, le sotho, le xhosa, l'afrikaans, voire d'autres langues, quand il pense s'adresser à des personnes qui les parlent.

langue internationale dont la portée est nécessaire pour accompagner le développement économique national et international du pays (Zondile, Dennis, *Ibid.*). Au-delà de l'importance de cette langue pour le développement du pays et l'accession individuelle à un certain statut socio-économique (Ebrahim-Vally, Zegeye 2001), l'anglais représente le levier symbolique dont l'appropriation réhabilite l'individu à un certain rang d'équité avec les autres, aux yeux de cet individu et aux yeux des autres, même si pour ces « autres », on verra *infra* que ce n'est pas toujours une condition suffisante d'accession à la parité. L'anglais représente l'accès à une langue instruite et d'instruction (c'est le *medium* universitaire le plus courant), une langue d'« élévation » socioculturelle et économique dans les représentations, une langue de libération et une langue de mondialisation, quand elle n'est pas considérée comme « langue universelle » (Cathy, *Ibid.*²¹). Dans l'extrait suivant, on peut également voir que l'anglais se pose comme une langue pacificatrice, ou du moins qui peut éviter de soulever certaines questions relatives aux autres langues officielles :

Extrait 13. (*Ibid.*) :

Maredi : euh...avec tout le respect dû...nous ne vivons pas dans l'isolement. Nous sommes un pays...et les gens en fait sous-estiment le fait que nous avons onze langues différentes dans ce pays
 Vuyo : hm !
 Maredi : il y a des gens qui viennent du Limpopo qui ne parlent pas xhosa ou zulu/
 Vuyo : ouais
 Maredi : Comment on communique ? euh, je veux dire, cet homme qui vient du Limpopo qui est locuteur de sepedi comme moi/, je parle sepedi, comment suis-je supposé communiquer avec quelqu'un qui parle xhosa?...dans un environnement officiel de travail
 Vuyo : êtes-vous en train de dire que c'est impossible ?
 Maredi : c'EST impossible !
 Vuyo : hm !
 Maredi : je ne parle pas, je ne parle pas xhosa/
 Vuyo : pourquoi ?
 Maredi : ...ben, pourquoi le devrais-je ?
 Vuyo : ok...très bien
 Maredi : je m'anime mais euh parce que euh, (passionné donc peut sembler véhément)
 Vuyo : ok.
 Maredi : VOUS me demandez mais je veux savoir pourquoi je devrais ?
 Vuyo : hm...non, admettons...ok
 Maredi : j'ai été élevé dans un environnement qui est PEDI
 Vuyo : ouais
 Maredi : je n'ai jamais été exposé à des Xhosas !
 Vuyo : ok !
 Maredi : et comment je suis censé communiquer avec eux ? [...]
 Vuyo : ok donc qu'est-ce que vous suggérez ? Ils communiquent en anglais alors qu'est-ce que vous suggérez ?

²¹ Pour Cathy, l'anglais « ouvre grand la porte » à l'international. Cependant, comme essaie de lui faire remarquer Vuyo, elle n'évoque que la relation avec des touristes en Afrique du Sud ou sa position de touriste à l'étranger. Elle ne développe pas les interactions au sein du pays, qu'elle dit à demi-mot ne pas avoir d'ailleurs (« je ne bouge pas beaucoup ») et semble prôner le tout anglais comme solution de facilité pour ne pas avoir à apprendre la langue de l'autre.

Maredi : exactement ! Je suggère qu'ils communiquent en anglais mais ce n'est pas qu'une question de ÇA. l'Afrique du Sud n'existe pas dans l'isolement/

Vuyo : ouais/

Maredi : si l'on veut dire par exemple que nous devons nous devons choisir euh une langue africaine qui devrait dominer euh UNE, AU DESSUS des autres dans le pays laquelle ça va être ?

Maredi pose ici la question de l'amalgame du « groupe des Noirs » ou des « langues noires » sans distinction, que j'ai souvent rencontré par ailleurs. De plus, l'anglais constitue pour lui une forme de réponse à un des problèmes que pose la pluralité : quelle(s) langue(s) d'interaction privilégier ? Ce choix semble en effet soulever la question de l'identité : pour Maredi, qui parle pedi, il ne semble pas légitime d'adopter un des grands véhiculaires noirs du pays.

Comme si adopter cette langue avec des interlocuteurs de langues variées revenait pour Maredi à dénigrer sa langue, et donc son identité pedi, en admettant une hiérarchisation des langues (plus ou moins véhiculaires). Il préfère donc utiliser l'anglais, qui préserve son identité et sa langue-culture d'appartenance sans l'assujettir à une autre langue historiquement défavorisée et sans avoir de choix à faire parmi elles. C'est à se demander si l'argument d'élévation sociale de l'anglais n'est pas plus facile à tenir que l'argument de la reconnaissance de soi et de ses langues parmi la diversité et le multilinguisme sud-africains. Maredi a grandi dans un environnement plurilingue, mais avec des langues peu véhiculaires à l'échelle du pays²².

Derrière le choix des véhiculaires utilisés, hors de l'anglais, se jouent des tensions entre groupes linguistico-culturels dessinés par l'histoire et la colonisation, ainsi que des craintes de perte de visibilité dans le projet sociétal sud-africain²³. Il est alors intéressant de noter que ces enjeux sociohistoriques et identitaires de la standardisation des langues se manifestent par une consolidation de la séparation entre les langues, reprenant de ce fait le principe de l'apartheid de séparer les locuteurs en groupes sur une base linguistique. La question de l'anglais comme véhiculaire résout donc pour Maredi également la question de la grande variation des pratiques selon les régions du pays.

Comme le souligne Thenjiwe²⁴ en fin d'émission, ce sont en effet les avantages de la diversité sans les inconvénients qui sont souhaités. Pour elle, la devise du pays « veut dire que nous reconnaissons notre différence et que nous la CÉLÉBRONS. Mais nous ne VOULONS PAS prendre les aspects négatifs de notre diversité » (*Idem*). L'anglais semble jeter un voile sur les difficultés, qui n'en disparaissent pas pour

²² Il cite le venda, le shangaan (du Mozambique) et le shona (du Zimbabwe) qui sont limitrophes du Limpopo où on les parle, cf. annexe 1d p. 13 pour une carte des provinces actuelles et l'annexe 1c p. 12 pour la carte des bantoustans afin de voir les aires auxquelles le pedi était restreint.

²³ D'où notamment, la création du « comité pour les langues marginalisées », annexe 18 p. 75.

²⁴ Thenjiwe Mtinso, qui intervient dans cette émission, est l'ambassadrice d'Afrique du Sud à Cuba comme le devine Mbuli, on peut donc imaginer que si elle intervient à titre personnel dans cette émission, son argument reprend toutefois une certaine ligne de conduite officielle, qui n'est pas sans impact sur la manière de considérer les autres langues officielles que l'anglais.

autant, mais se retrouvent cantonnées aux sphères familiales et sociales proches. La priorité semble être donnée à l'évitement des conflits linguistiques, par la mise en avant de l'anglais, plutôt que leur anticipation par une politique adaptée. La pluralité et le plurilinguisme sont parfois perçus comme des problèmes à résoudre (ce qui fait curieusement écho à la campagne de promotion de la « nation » en Afrique du Sud), comme en témoignent des enseignantes-chercheuses en français en 2006 :

Extrait 14. (Machabeis annexe 35 p. 278) :

« Disons que disons que le multilinguisme dans ce pays/ [...] est ressenti par la population dans son ensemble/ comme étant plutôt un problème/ ...comme étant un problème plutôt qu'une solution/.... ... autrement dit quelque chose qu'il faudrait arriver à résoudre/ [...] et non pas comme une richesse ».

Machabeis utilise l'anecdote d'une étudiante qui ne comprenait pas qu'elle-même souhaite apprendre le zulu et lui a donc demandé ce qu'elle pourrait bien en faire. Ce qui surprend Machabeis et Balladon est le fait que cette étudiante, locutrice de zulu et parlant certainement plusieurs langues, ne voit pas cela comme « un atout ». C'est d'ailleurs une représentation que l'on trouve parfois également chez des enseignants de langue : pour Annie, la pluralité des langues du répertoire est problématique quand ses élèves démarrent l'apprentissage du français : « ils apprennent, comme j'ai dit, beaucoup d'entre eux sont des immigrants avec des langues indigènes derrière eux donc, donc ça ne les aide pas du tout²⁵ » (cf. annexe 42, p. 415). Annie, à ce stade de l'entretien, ne semble pas voir l'apport potentiel des langues du répertoire dans l'appropriation du français.

Cette tendance à aller vers l'anglais comme stratégie d'évitement de décisions linguistiques croise d'ailleurs les mises en garde du LANGTAG et des travaux du PRAESA et Webb (2002). Le caractère ambivalent de l'anglais réside dans le fait qu'il représente à la fois la langue de libération de l'apartheid (Alexander 1999 : 7, Mesthrie 2002 : 22), de l'assujettissement socioéconomique et symbolique tout en contribuant, par ailleurs, à une homogénéisation pouvant menacer la diversité linguistico-culturelle, pour finalement aboutir à ne pas favoriser l'inscription de tous dans un projet démocratique sud-africain. Comme on vient de le voir avec Maredi, l'anglais semble parfois représenter un point de fuite qui évite de questionner la dynamique dialogique de l'identité/ altérité²⁶. Dans ce cas, la « solution », choisie ou laissée aux pratiques du « tout anglais » (mais pas « n'importe quel anglais » comme on va le voir *infra*), risque de retarder un conflit qui n'en serait qu'amplifié s'il se déclarait²⁷.

²⁵ « They learn, like I said, a lot of them are immigrants with native languages behind them so, so it does not help them at all ».

²⁶ Dialogique pas dans un sens binaire mais de co-construction de l'identité/ altérité grâce à la relation avec les autres, comme on l'a vu au chapitre 2.3.3, notamment à partir des travaux de Camilleri.

²⁷ Notamment, à travers ce qu'évoque Zondile (cf. annexe 25b p. 160) selon lequel le fait d'imposer l'anglais dessert la majorité de la population et les maintient dans la pauvreté, c'est là que l'enjeu économique de la langue rejoint l'enjeu social.

4.2.2 S'appropriier l'anglais : marqueurs sociolinguistiques de la démocratisation

On peut observer des manifestations d'un investissement identitaire diversifié de l'anglais, ce qui, selon moi, a du sens puisque le processus identitaire ne fonctionne pas qu'à partir des normes des autres : la norme britannique de l'anglais n'est plus la référence pour tous²⁸, ce qui est sujet à des oppositions cherchant à renouveler la stigmatisation historique de l'autre par les langues. Cependant, le conflit se déplace désormais puisque, si ces pratiques diversifiées de l'anglais sont reconnues (car on y marque son opposition), on cherche à les discréditer lorsqu'elles viennent questionner les frontières identitaires qui, jusqu'ici, étaient bien gardées par le fait que personne ne parlait la langue de l'autre, ou alors de manière stratégique (selon la relation historique de domination).

Ces manières d'investir l'anglais sont selon moi des marqueurs sociolinguistiques du processus démocratique dans le sens où l'on perçoit à travers eux une redéfinition des identités, qui prend en compte l'intérêt de la diversité de l'Afrique du Sud actuelle.

Comme on l'a vu, ces représentations de la pluralité comme un problème à résoudre jouent en faveur de la promotion du « tout anglais », qui représente une sorte de lien entre Sud-Africains et entre l'Afrique du Sud et les autres pays du monde, ce qui n'a pas fonctionné pour l'afrikaans. L'idée selon laquelle les langues des colonisés ne peuvent pas exprimer la modernité est, pour Alexander, une représentation peu utilisée en Afrique anglophone. Je pense toutefois que c'est pourtant une idée qui circule en Afrique du Sud, même si le pays se démarque d'autres situations africaines en ayant choisi 11 langues officielles :

« Pour des raisons qui ont à voir avec les modalités d'oppression coloniale des XIXe et XXe siècles, il semblait que chaque état africain nouvellement indépendant était condamné à adopter la même détour de politique linguistique en acceptant en pratique la primauté de la langue anciennement coloniale, malgré toute la rhétorique éloquente qui allait à son encontre » (Alexander 1999 : 8)

En pratique cependant, l'état cautionne par l'inaction le « tout anglais », déjà défendu lors du passage de l'Afrique du Sud au statut de dominion britannique après la défaite des Boers au tournant du XXe siècle²⁹.

²⁸ Même si elle est encore dominante à l'école : on défend l'utilisation d'un anglais sud-africain, appuyé par l'existence d'un dictionnaire lui donnant une légitimité, mais il semble que les textes étudiés dans le secondaire reprennent majoritairement des ressources et des auteurs britanniques classiques (cf. chapitres 5 et 6).

²⁹ Le Pr. Abdurahman, leader de la « communauté métis » et représentant de l'APO pendant l'apartheid (*African People Organization*), prônait l'appropriation sans cesse perfectible de l'anglais par les Métis sud-africains tout en tâchant d'oublier le « barbare néerlandais du Cap » (cité par Alexander 1999 : 10), ce que l'on retrouve dans le propos de Dennis par exemple (cf. annexe 25b, p. 160), qui est en insécurité linguistique (Labov 1976 ; Francard 1997 ; Bretegnier, Ledegen 2002). L'insécurité de Dennis s'est trouvée confortée lors de son arrivée dans la formation supérieure (dans un Technikon, équivalent d'un IUT) quand il a découvert l'écart entre sa compétence de communication en anglais et celle qui aurait été nécessaire pour suivre aisément sa formation (*Ibidem*). Il développe la difficulté à suivre un enseignement supérieur dans cette langue, même s'il l'a apprise auparavant en tant que seconde langue (1^e AL), ce qui pose la question des niveaux et objectifs d'enseignements de la 2^e AL dans le secondaire, comme on en a soulevé la question *supra*. La même idée existe d'ailleurs concernant l'afrikaans, pour les gens dont ce n'est pas la ou une des langues familiales (*Ibid.* et annexe 25b p. 160).

La langue reconnue comme légitime est ici à la fois :

- celle de la « classe dominante » sud-africaine, économique et intellectuelle dans les représentations (Francard 1997 : 173), et également celle de la communauté internationale en tant que langue « hypercentrale » (Calvet 1999a : 82).
- celle d'une autre communauté linguistique perçue comme détentrice de la norme, cristallisée autour de l'anglais britannique, parlé par une minorité si l'on considère l'anglais sud-africain (Lass 2002) comme le plus répandu dans le pays. Cette norme idéalisée est souvent celle qui sert de référence dans l'éducation supérieure et secondaire en école « ex model-C », dont la tendance à l'anglais sud-africain est réorientée vers le modèle britannique par le caractère justement traditionnellement britannique de ces établissements³⁰.

Ce second point de légitimité se compose donc à la fois d'une représentation d'une pratique de l'anglais « pure » ou, comme Francard l'explique au sujet du français, une pratique non « abâtardie par des interférences avec des parlers en contact » (*Idem*), et d'une représentation d'une norme linguistique fictive, défendue par l'institution scolaire. Certains témoins sud-africains anglophones « natifs », peut-être du fait qu'ils peuvent faire varier leur anglais selon le contexte anglophone dans lequel ils se trouvent, n'accordent pas à tous les Sud-Africains anglophones la même position qu'eux dans la communauté linguistique anglophone sud-africaine, selon une valorisation plus ou moins grande de leur variété d'anglais.

Ainsi, au détour d'une conversation avec un Sud-Africain anglophone, celui-ci me faisait part du fait qu'il n'était pas d'accord avec le fait que le nouveau présentateur du journal télévisé soit un Sud-Africain indien. A ma question pour en connaître la raison, celui-ci me dit « un présentateur de TV doit être anglophone natif ». Bien que j'avais alors que l'anglais est désormais bien souvent une des langues familiales des Sud-Africains d'origine indienne et que par conséquent, ce présentateur était anglophone « natif », le témoin mettait alors en avant le « problème » de l'accent du présentateur. Je pense que dans la représentation normative de ce témoin sud-africain, le journal télévisé devait être présenté par un sud-africain blanc dont l'anglais est une des langues (ou la langue) familiale(s). Cet « observable non sollicité » (Feussi 2006) fait directement écho à l'étude de Castellotti et Robillard (2003b) sur les réactions face à la variation sociolinguistique. Il ne s'agit pas ici d'un déplacement de la norme de l'école à la télévision (*Ibidem* 233), puisque « traditionnellement » avant la démocratisation qui commence à se faire très légèrement sentir au niveau de l'anglais des enseignants et des personnages médiatiques, ces

³⁰ J'ai déjà assisté à des scènes où certains de mes interlocuteurs sud-africains pouvaient catégoriser la scolarisation d'autres Sud-Africains, à savoir s'ils avaient suivi une scolarisation dans le public ou le privé, rien qu'à l'écoute de leur production orale en anglais.

domaines étaient tous deux à dominance anglophone blanche³¹. Cependant, il peut s'agir d'une éventuelle difficulté à accueillir la diversification de l'appropriation de l'anglais et des personnes qui se l'approprient. La télévision, dans ce cas, semble devoir rester l'apanage d'une certaine catégorie sud-africaine, identitairement proche de celle du témoin dans ses représentations. Il me semble peu probable que ce présentateur de journal sud-africain d'origine indienne n'ait pas pratiqué l'anglais familialement, ou ait possédé une compétence jugée insatisfaisante pour la présentation d'un journal télévisé, exercice symboliquement normatif.

Hymes reprend Wallace en définissant la communauté comme « organisation de la diversité » (1991 [1974] : 42) en termes de ce qui est partagé et non partagé à la fois, ce que Labov reprend par le fait que « la communauté linguistique se définit moins par un accord explicite quant à l'emploi des éléments du langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes » (1976 : 187). Le contexte de cet observable non sollicité fait que, selon moi, si le présentateur et le témoin pourraient faire partie de la même communauté linguistique, le témoin sud-africain d'origine anglophone hiérarchisait cette appartenance. Il semblait situer son propre anglais différemment de celui du présentateur, en termes d'éloignement face à la norme prescriptive à la fois de :

- la « priorité au groupe » (le *South African English* ne comprenant donc que la catégorie sociale et identitaire des « Sud-Africains anglophones » soit les Sud-africains blancs non afrikaans),
- la « priorité à la tradition » (cette même catégorie représentant les descendants les plus directs des colons britanniques), ainsi que de
- la « priorité au capital symbolique », puisque ce groupe est traditionnellement détenteur de la culture cultivée, humaniste (anti-esclavagiste, représentant des Lumières dans le pays) et médiatique (Moreau 1997 : 218-223).

Peut-être est-ce une forme de revendication de la norme exogène³² (Manessy 1997) de l'anglais parlé en Afrique du Sud par ceux qui font partie de la catégorisation sociale associée au groupe britannique par tradition. Cette catégorie sociolinguistique me semble, dans les représentations, maintenir une sorte de lien historique à l'Angleterre dans l'idée d'un partage de « savoirs européens » tout comme une forme d'exonération de l'histoire de l'apartheid, plutôt attribuée aux Afrikaners, même si l'on sait qu'il est

³¹ Donc avec une forme de variation entre anglais britannique et sud-africain blanc selon moi, plus proche de l'anglais britannique qu'américain selon Lass (2002), et par distinction avec le *Black South African English* (Klerk, Gough 2002), qui lui-même se décompose en « sous-variétés » (Klerk de 2006) comme le *xhosa english* ou le *zulu english* par exemple.

³² Un ami britannique qui lisait ma transcription des émissions de radio SABC me demandait pourquoi j'y « laissais des fautes en anglais ». Je lui expliquais alors que la fonction de la transcription était dans ce cas de proposer une version écrite des échanges oraux de ces émissions et que, tout comme dans les entretiens que j'avais menés et transcrits, l'intérêt résidait dans la forme et le contenu de ces échanges plutôt que dans leur rapprochement avec un anglais normatif. Il trouvait que les auditeurs de SABC « parlent mal anglais », ce qui est, de nouveau, un positionnement de sa propre variété d'anglais comme plus légitime, toujours dans la primauté de la norme exogène de l'anglais en Afrique du Sud.

difficile d'aborder l'histoire du pays de manière manichéenne. Les pratiques et représentations des Sud-Africains parlant le *South African English* ne sont pas forcément ouvertes à sa diversification ni à son partage.

Les pratiques et représentations se déploient sur un continuum qui va des centres urbains, plutôt anglophones et liés au travail, vers les campagnes, où l'on retrouve ses langues familiales, son histoire et sa vie personnelle. C'est finalement à la marge de ces deux pôles principaux qu'il semble y avoir le plus de mouvements, notamment sous la forme du *tsotsitaal*, que l'on pourrait qualifier de sociolecte, mélange de plusieurs langues sud-africaines, des langues d'origine bantu à l'anglais et l'afrikaans.

Les sociolectes comme le *tsotsitaal* (littéralement la « langue des mauvais garçons »³³) sont l'apanage des jeunes générations post-apartheid, pour marquer un certain dédain des formes standardisées des langues comme le zulu (formes qui, selon certains, qui ne sont plus parlées qu'en zones rurales) et un rapprochement à l'anglais, dont la compétence de communication est encore rarement, ou seulement partiellement, acquise sur les bancs de l'école pour les jeunes adultes actuels. Il est d'ailleurs possible que ces sociolectes reprennent en partie l'anglais de leurs enseignants, alimenté d'alternance codique et de mélanges de langues.

Quand elle ne concerne que l'anglais, la compétence de ces jeunes propose une diversification de cette langue qui n'est pas bien accueillie par tous, notamment parce qu'elle affirme de nouvelles identités en construction et une renégociation des légitimités à s'approprier des langues, qui sort du cadre des catégorisations langues/ « races » historiques. J'aborderai donc à la fois la question des sociolectes et des variations de l'anglais, qui me semblent marquer l'inscription des jeunes (particulièrement) dans les transformations du pays.

Les sociolectes, comme l'« argot³⁴ des jeunes Noirs en anglais » (ou le « Black Youth Slang in English », selon Bembe 2006), se différencient selon la région, les villes et les bases sociolinguistiques dont ils se revendiquent (is'camtho, *tsotsitaal*, etc.), bien que certains chercheurs les présentent comme « langue universelle parmi les jeunes » selon Nicolai (2007 : 23). Cela me semble simplifier les formes et les fonctions de ces sociolectes en tant que « variété de langue parlée par une communauté, un groupe socio-culturel [...] ou une classe d'âge » (Bavoux 1997b), dont je dirais plutôt qu'elles peuvent se présenter comme des variétés d'un même continuum, qu'elles ont des fonctions sociales similaires mais qui sont

³³ Mais dont on pourrait dire que l'appellation est déjà obsolète, les dénominations et les usages évoluent en effet constamment pour marquer des appartenances particulières selon les groupes et les lieux par exemple. Ces phénomènes commencent à être étudiés et il serait intéressant de les comparer aux études sur les « parlars jeunes » pour étudier les revendications identitaires et les inscriptions dans le mouvement social amorcé par ces jeunes.

³⁴ Bien que le terme d'argot ne convienne pas vraiment à la situation et ait été construit en France différemment de la manière dont la notion de « slang » est exploitée ici (voir Bembe 2006 : 10-12).

élaborées justement pour se distinguer entre groupes. Le *tsotsitaal* et l'*is'camtho* sont d'ailleurs par exemple distingués en tant que régiolectes, ce qui alimente des distinctions identitaires. Ce que Johan présentait *supra* comme possible devenir du pays, au sujet de la fusion/ dissolution/ changement des langues-cultures en une forme de culture nationale composite fait penser à ces sociolectes urbains et périurbains (les périphéries urbaines des townships) : « L'Afrique se dirige vers toutes ces cultures variées pour en faire une culture sud-africaine si tu préfères » (cf. extrait 6 *supra* au chapitre 4.1.1).

On pourrait spéculer sur le fait qu'il évoque un anglais sud-africain qui absorberait les autres langues du pays mais en serait remodifié, en ce sens il me semble qu'il pourrait évoquer l'anglais sud-africain qui est déjà en cours d'évolution (comme on le voit *infra* avec Nkhosinathi et le *Black South African English*). Cette variété d'anglais est également sensible dans les pratiques observées dans le sens où une conversation en anglais en Afrique du Sud, pour de nombreux locuteurs et même s'ils affirment tenir cette conversation en anglais, fait appel à de nombreux emprunts d'autres langues, et au moins au mélange et à l'alternance de langues.

On pourrait par ailleurs imaginer que l'anglais n'englobe pas ces autres langues mais fait partie d'une variété de langue sollicitant des apports principalement en zulu et/ ou en sotho, ainsi qu'en anglais et en afrikaans, dans des proportions variant selon les dominantes sociolinguistiques géographiques, comme c'est le cas pour les sociolectes évoqués. Ces variétés sont le plus souvent utilisées par les jeunes (péri)urbains Sud-Africains noirs qui, en ce sens, sont peut-être ceux qui sont le plus ouverts à la transition démocratique et à la redéfinition identitaire, par leurs pratiques sociolinguistiques plurielles « à la marge », dans une identité à la fois sud-africaine noire et anglophone qui cherche à s'affirmer en tant que telle alors que les catégories admettent encore peu de perméabilité entre elles. Il serait intéressant par la suite de pouvoir étudier ces phénomènes à la lumière des nombreux travaux réalisés en francophonie au sujet des « parlars véhiculaires interethniques » ou des « parlars jeunes »³⁵.

Ces sociolectes sont présentés comme des *lingua franca*³⁶, qui varient de manière à être plus ou moins proches de l'anglais, avec plus ou moins d'apports de langues différentes (Makhudu 2002, Bembe 2006). Bembe conclut que « ces jeunes sont capables d'assumer des identités multiples » à travers l'utilisation de ces sociolectes (*Ibidem* 69) et notamment une identité, me semble-t-il pour rejoindre Bembe, qui s'inscrit dans la transition sud-africaine, « en tant que membre d'une culture jeune, innovante et motivante »

³⁵ Cf. par exemple Billiez (1992) ou Napon (2001).

³⁶ Entre locuteurs de langues différentes, parlées au départ hors de la maison puis utilisées en son sein pour la communication informelle, en tant que phénomène urbain masculin (Makhudu 2002 : 399, Slabbert & Myers-Scotton 1997) mais qui se diffuserait hors des gangs, aux filles désormais et qui est l'apanage de la musique Kwaito. Le *tsotsitaal* basé sur l'afrikaans à l'origine serait en train d'être modifié vers une base zulu³⁶, quand l'*is'camtho* reprendrait la structure des langues qu'il incorpore (à base lexicale principalement du zulu et du sotho). Le *Black Youth Slang in English* a une base anglaise, mais il me semble que certaines de ses caractéristiques (lexicales et syntaxiques par exemple) sont partagées par d'autres locuteurs sud-africains, comme parfois même d'autres jeunes locuteurs anglophones, notamment américains, comme en témoigne l'influence affirmée des médias dans les pratiques des jeunes de l'étude de Bembe (2006). Quoi qu'il en soit, ces sociolectes marqueraient une fonction sociale de solidarité aux delà des groupes « raciaux »-linguistiques établis (Bembe 2006).

(*Ibid.*). Ces parlars sont réunis sous le nom de « scamto » pour Nicolai (*Op. Cit.*) et véhiculent de nouvelles normes et identités³⁷. Selon Klinkenberg, les sociolectes attestent du « caractère très verbal de la culture de la rue, et la grande créativité qui s’y manifeste » (2001 : 41), auprès de Sud-Africains qui n’attendent pas de politique linguistique officielle ou un changement de régime pour développer des pratiques plurilingues d’intercompréhension et d’affirmation identitaire. Cela rappelle également le fait, comme pour Georges, qu’un sentiment assez fort existe en Afrique du Sud concernant la représentation d’une séparation des pratiques et des politiques officielles, qu’il faut sortir de l’idéal des onze langues pratiquées par tous pour voir au delà, à partir des pratiques (annexe 25b, p. 160).

Les différences entre les usages et les pratiques réflexives sont également un élément qui permet d’exploiter la langue dans l’affirmation identitaire. C’est ce qui amène Nkhosinathi à revendiquer « je parlerai mon anglais d’une manière zulu ! » (*infra*), soit dans une utilisation sciemment éloignée des normes dominantes de l’anglais dans le pays.

Le *Black South African English* ou « l’anglais sud-africain noir »³⁸ pose également question (de Klerk, Gough 2002 : 356) en ce que la langue de l’autre n’est pas toujours valorisée en Afrique du Sud, mais une variété d’une langue commune peut ne pas l’être non plus. La variation en anglais est parfois revendiquée, parfois dévalorisée pour soi (Tonie, *cf.* annexe 25b, p. 160) ou pour l’autre.

Si une majorité de Sud-Africains souhaitent avoir accès à l’anglais pour les raisons développées *supra*, cela n’implique pas nécessairement de leur part un reniement de leurs langues d’appartenance(s) identitaire(s). Ces langues d’appartenance sont très importantes dans le pays, elles recourent le plus souvent les langues familiales et de socialisation, si longtemps ancrées comme marqueurs sociaux et identitaires en Afrique du Sud. Sauf histoire familiale de migration dans laquelle des langues familiales n’auraient pas été transmises aux enfants (comme pour Sam évoqué *supra*), on peut avancer l’hypothèse que les langues familiales recourent le plus souvent les langues d’appartenance symbolique. Cependant, il en va différemment au sujet de l’anglais, qui peut également faire partie de ces langues identitaires, justement dans la manière dont cette langue est investie.

La diversité de l’anglais partage ses locuteurs. Ainsi certains Sud-Africains distinguent dans l’évolution contemporaine de l’anglais un « anglais d’origine » et « l’anglais » tel qu’il serait actuellement investi dans les endroits du monde marqués par la colonisation anglophone. John tient pour conséquence de la colonisation britannique le fait que ceux qui se considèrent Anglais sont aujourd’hui dépossédés de leur

³⁷ C’est là que le manque de perméabilité entre les différents réseaux sociaux sud-africains et le manque de connaissances des langues sud-africaines noires me limitent dans la proposition d’exemples pour donner à voir ici, et même tout simplement connaître, des exemples de ces variétés de sociolectes.

³⁸ Il ne me semble pas anodin que l’on parle souvent du « South African English » et du « Black South African English » notamment plutôt que des anglais d’Afrique du Sud. Il serait intéressant d’étudier les travaux qui paraissent concernant « les anglais sud-africains » (notamment par Kamwangamalu).

langue, qu'ils ne retrouvent pas dans la manière dont elle est investie dans les pays anciennement colonisés. Cela lui pose certainement un problème d'identification à l'anglais et met en avant une question de légitimité d'un anglais britannique « originel » face aux investissements actuels de cette langue, tout en acceptant cela comme une conséquence de la colonisation :

Extrait 15. (annexe 25b, p. 160) :

« Ouais je veux juste dire que vous savez, parce que l'Angleterre était le principal euh empire du monde. Il a colonisé toutes sortes de pays mais en faisant ça sa langue a été colonisée par toutes les personnes qui ont été colonisées par elle. En conséquence on n'a pas, où trouve-t-on l'anglais originel maintenant/ cela n'existe pas c'est une des pénalités qui vient du fait d'avoir colonisé d'autres personnes ils colonisent votre langue. donc vous savez pour une Angleterre moderne, pour qu'un homme anglais de de la vieille langue anglaise comprenne sa propre langue maintenant il doit travailler à comprendre ce qu'un Pakistanais ou un Zulu ou un Xhosa ou toutes ces personnes et ce qu'elles veulent dire quand elles parlent sa langue parce que la langue ne consiste pas seulement en de la grammaire et des mots qu'on utilise pour cette langue mais aussi la manière dont elle est en fait parlée ».

Cette impression est parfois exploitée comme servant une distinction entre les personnes catégorisées socialement comme sud-africaines d'origine britannique et d'autres Sud-Africains qui parlent anglais. Ainsi, Richard, auditeur de Vuyo Mbuli qui intervient sur la question de la tolérance à toutes les langues sud-africaines en réaction au discours de certains contre l'afrikaans, reprend paradoxalement un discours d'intolérance concernant les manières dont l'anglais est utilisé :

Extrait 16. (Annexe 25a, p. 145) :

- Richard : ce qui ce qui m'inquiète à propos de tout ce hm...business où les gens appellent et parlent de euh la mentalité des Afrikaners Sibongile votre premier auditeur/
Vuyo : hm
Richard : il ne peut même pas prononcer un mot comme acaDÉmique il dit ACAdémique³⁹
Vuyo : hm
Richard : le mot c'est acaDÉmique et écoNOMique pas ÉCONOMIQUE. Maintenant ces gens là veulent venir et PRENDRE LE CONTRÔLE sur les institutions académiques et et et les diriger dans des environnements multilingues JE N'ARRIVE PAS à voir ce à quoi on va pouvoir arriver comme ça,
Vuyo : hm mais pourquoi,
Richard : (parle en même temps que Vuyo) xxx
Vuyo : insister sur la prononciation alors Richard ?
Richard : pardon je ne vous entends pas ?
Vuyo : pourquoi insister sur la prononciation ?
Richard : parce qu'on essaie de maintenir des niveaux élevés c'est ce à quoi j'en viens, nous devons MAINTENIR les standards que nous avons. Pas tout rabaisser au plus bas niveau...
Vuyo : ok
Richard : le gouvernement doit laisser les universités tranquilles

³⁹ Au moins pour l'anglais britannique standard, l'accent tonique sur le mot « academic » se fait sur la troisième syllabe. L'auditeur Sibongile l'a accentué sur les deux premières syllabes, ce qui est peut-être une reprise du système d'accentuation d'une des langues que Sibongile parle, mais qui n'est pas caractéristique de ces langues. Je sais en effet que, moi-même, j'ai parfois tendance en anglais à accentuer les mots longs (à trois syllabes ou plus) avant la troisième syllabe, ce que j'avais également remarqué chez ma colocataire indo-fidjienne à Fiji.

Richard utilise l'argument de l'accent pour dénoncer la gestion nationale de l'éducation, notamment en ce qui concerne les niveaux de compétences attendus aux examens. Un auditeur précédent, Sibongile, accentue certaines syllabes⁴⁰ en anglais différemment de la manière dont cela est prescrit en anglais standard (et selon la norme de Richard). Sa remarque revient presque à dire que Sibongile est incapable de parler anglais (et en filigrane que le pouvoir sud-africain noir ne devrait pas se mêler de modifier les niveaux d'enseignements⁴¹ des langues des écoles « ex-model C ») et que sa prononciation l'exclut du fait de pouvoir être un intervenant légitime au débat du jour. Pour alléger l'atmosphère de la fin de ce débat sans entrer dans la polémique, le Professeur Brink, invité en tant que recteur de Stellenbosch, répond « si c'était une seule question de prononciation je me trouverais sans doute en échec dans ce cas là » en allusion à son fort accent afrikaans en anglais.

Pour Richard, plus encore que pour John précédemment qui l'accepte, la variation en anglais pose problème : il ne reconnaît pas forcément l'autre comme légitime si sa prononciation en anglais ne correspond pas à celle du groupe sud-africain d'origine anglaise, dont il fait partie. Richard hiérarchise les variétés d'anglais comme si sa manière d'utiliser l'anglais était la plus légitime, que certains locuteurs pourraient être « excusés » mais que d'autres parleraient des sous-catégories d'anglais qui correspondraient à des niveaux d'enseignement inférieurs. Au-delà d'une association entre l'accent d'une personne et son niveau scolaire, on peut également émettre l'hypothèse qu'un interlocuteur parlant anglais n'est pas considéré comme légitime s'il n'appartient pas une catégorie sociale sud-africaine valorisée. Par exemple, je ne pense pas que mon anglais, aussi éloigné soit-il des pratiques sud-africaines valorisée et également marqué phonétiquement, m'ait été une seule fois reproché : mais j'ai un accent français et pas zulu. Certains anglophones attendent donc des Sud-Africains « non-blancs »⁴² qu'ils parlent un anglais dénué d'autres marques identitaires sud-africaines et/ ou c'est l'accès à l'anglais par ces Sud-Africains qui posent problème.

Alors que pour d'autres, notamment la jeune génération, l'anglais et la manière dont on le pratique portent justement les marques de certaines revendications identitaires⁴³. Leurs appartenances en transition

⁴⁰ Par exemple, pour le mot « économique », le dictionnaire Robert & Collins (1994[1992] : 616) propose la phonétique suivante pour ce mot : [i,kə'nɒmɪk]. L'accent tonique se situe donc sur la troisième syllabe et l'accent secondaire sur la première. Sibongile place l'accent tonique à la place de l'accent secondaire, ce qui déplaît à Richard.

⁴¹ Niveaux d'enseignements en tant que compétences attendues aux examens en fin de cycle secondaire. Cela reprend la polémique que je ne développe pas ici concernant l'évaluation et les représentations selon lesquelles les niveaux de compétences attendus aux examens auraient été (largement) assouplis pour permettre aux enfants sud-africains noirs de poursuivre une scolarité plus longue. La circulation de cette représentation amène celle de la dévaluation des diplômes sud-africains à l'international.

⁴² Puisque l'accent afrikaans de Brink ne lui est pas reproché non plus et que, comme l'a vu *supra*, le présentateur sud-africain d'origine indienne n'était pas considéré comme légitime non plus.

⁴³ Pas pour tous cependant, ainsi Themuleka, la colocataire de Nina, a un accent qu'elle travaille et qui est plutôt américain selon Nina (*cf.* annexe 39 p. 366).

ne s'expriment donc pas qu'à travers les langues familiales mais également à travers l'investissement de l'anglais. On l'a abordé à travers les sociolectes mais on peut également l'observer à travers des interactions dans un anglais que je qualifierai de standard (dans le sens où je n'ai jamais entendu d'anglais sans accent) mais qui ne sont pas interprétées comme telles par certains auditeurs de la radio SABC. Ainsi, un jeune auditeur sud-africain (Nkhosinathi) réagit à l'intervention de Richard dans l'émission du lendemain, en marquant explicitement son appartenance complexe, à la fois zulu et anglophone, à sa manière de parler anglais. Il revendique par là l'appartenance à une forme de jeunesse qui se libère des anciennes catégories pour marquer de nouvelles appartenances. Cela revendique une position tournée vers le futur avec une prise de pouvoir social, qui prend forme par la manière dont il accentue les mots en anglais. Nkhosinathi est d'accord pour utiliser l'anglais comme *lingua franca* mais il pose l'importance de l'anglais dans ses variétés et pas en dévalorisant certaines de ses formes :

Extrait 17. (annexe 25b, p. 160) :

Nkhosinathi : [...] continuons avec l'anglais MAIS ils doivent spécifiquement les Anglais, ceux qui parlent anglais, ils doivent comprendre que je suis zulu/ ils ne doivent pas me reprocher ma prononciation vous savez je j'étais très perturbé d'entendre quelqu'un l'autre jour j'étais, essayant de faire le malin devant l'autre gars à propos de sa prononciation ah,

Vuyo : Richard !

Nkhosinathi : oui oui

Vuyo : et É-CONOMIQUE et c'est la bête noire de Richard celle-ci « pourquoi vous dites Économique ? » (rit) il appelle souvent la radio et me corrige aussi, ce qui est...bien, j'accepte ça, c'est ok écoNOMique

Nkhosinathi : ils doivent accepter que je suis ZULU/ je parlerai mon anglais d'une manière zulu !

Vuyo : (rit gentiment)

Nkhosinathi : et ça ne changera pas

Vuyo : donc vous êtes d'accord avec John sur la colonisation de l'anglais ?

Nkhosinathi : oui complètement

Vuyo : ouais/ mais pourquoi vous ne parlez pas anglais correctement ? pourquoi ne dites-vous pas écoNOMique mais ÉCONOMique ?

Nkhosinathi : parce que je ne veux pas. parce que je suis zulu. même si je parle anglais je veux que tout le monde le sache,

Vuyo : mais pourquoi vous ne parlez pas l'anglais comme il devrait être parlé ?

Nkhosinathi : non, non, je m'en fiche

Vuyo : (rit)

Nkhosinathi : je suis zulu !

Vuyo : (rit) comment vous pouvez dire ça !

Nkhosinathi : je suis zulu et je parle anglais les gens doivent savoir que c'est ÇA être zulu

Vuyo : ouais ! Mais alors il faut aussi vous souvenir que vous parlez ANGLAIS

Nkhosinathi : et il y a ce truc là aussi je ne suis pas en Amérique (amusé) vous savez je parle c'est ma langue et il n'y a rien de mal avec ma langue (Vuyo parle en même temps)

Vuyo : non non je ne pense pas que Richard serait d'accord avec le fait qu'en Amérique ils parlent anglais comme la langue devrait être parlée je ne sais pas je ne peux pas parler pour lui de toute façon

Nkhosinathi : et je ne suis pas en Angleterre non plus

Vuyo : (il pouffe de rire)

Nkhosinathi : donc je suis dans un endroit zulu en Afrique en Afrique du Sud je suis né à [Inganghla] alors vous devez savoir que ça c'est bien un Zulu mais qui essaie de parler anglais (passionné)

Ainsi, l'anglais peut être marqueur de différentes revendications à travers les variations et les particularités dont les locuteurs l'investissent, pour devenir une forme de signature sociale : « je suis zulu et je parle anglais les gens doivent savoir que c'est ÇA être zulu ». Nkhosinathi sait bien qu'il ne parle pas comme Richard, mais c'est affirmé comme un choix revendiqué. Si l'on se réfère à Klinkenberg, la pratique de Nkhosinathi en anglais révélerait une insécurité linguistique, dans le sens où il a « une conscience assez nette de l'existence d'un idéal linguistique, mais qu'il n'est pas sûr d'avoir la maîtrise de cette variété » (2001 : 36) mais Nkhosinathi ne résout-il pas ce problème en clamant une autre norme ?

Les normes endogènes, en anglais comme en d'autres langues et notamment à travers les sociolectes, sont nombreuses et les variétés de langues évoluent rapidement. Toutefois, comme Klinkenberg le met en avant, toute politique linguistique doit naviguer entre les deux extrêmes de la valorisation de la norme et la valorisation des individus tout en combattant ce qu'il appelle la « ghettoïsation » : « ouvrir l'éventail langagier, mais cesser de courir après le fantôme de la maîtrise totale de la langue » (2001 : 42) pose la question des fonctions de l'école en matière linguistique. Il me semble ici que Nkhosinathi marque ainsi sa double appartenance individuelle ainsi que son appartenance à une identité collective zulu contemporaine par le fait de parler anglais aussi. Il ne se présente pas comme n'importe quel anglophone, ou un anglophone stéréotypé par polarisation normative à la tradition qui voudrait que quand on parle d'anglophonie, on se réfère à l'Angleterre ou aux USA : Nkhosinathi se revendique anglophone sud-africain, qui plus est, anglophone sud-africain noir et zulu.

Pendant mes recherches, je me posais la question de savoir si la transition démocratique allait susciter une redéfinition identitaire et s'il allait m'être possible d'en remarquer des traces qui se manifestaient par le biais des langues : je pense que ces extraits illustrent le fait que des redéfinitions identitaires sont en cours dans le processus de démocratisation du pays. Dans l'idée de Klinkenberg de « réconcilier le citoyen avec sa langue », Nkhosinathi investit le fait que la langue « est faite pour lui » et non pas l'inverse (2001 : 183). Si on ne lui attribue pas une légitimité en tant que locuteur d'anglais, il se l'approprie car l'anglais fait partie de ses langues, de sa pluralité, de son identité plurielle. Il l'explique par provocation pour revendiquer son appartenance à toutes ces identités à la fois et d'une certaine manière, en sortant des catégorisations historiques qui en assignant des « races » et des langues attribuaient des identités uniques et essentialisées (sous la forme d'une « race », une langue). Nkhosinathi se positionne, me semble-t-il, dans le projet démocratique sud-africain, en revendiquant le droit à une identité construite, plurielle et plurilingue, ce qui est encore mal accepté par certains locuteurs se positionnant comme détenteurs de la

norme exogène de l'anglais (Richard). Je pense également que par là même, Nkhosinathi participe au débat pour de nouvelles catégorisations sociolinguistiques sud-africaines.

Cette appropriation de l'anglais, dans le sens apprentissage/ acquisition d'une compétence de communication mais également investissement/ personnalisation de cet anglais à l'identité du locuteur, comporte plusieurs points illustré par ces extraits :

- Un anglais (sud-)africain posé comme légitime, par rapport à une dominance internationale (qui serait américaine à l'échelle mondiale) et médiatique, ainsi que britannique par l'histoire du pays et ses liens encore assez marqués à la Grande-Bretagne.
- La revendication d'un anglais polynomique sud-africain, qui doit également laisser apparaître l'identité du locuteur plus précisément à travers son accent. Nkhosinathi exprime la cohérence de sa pluralité par le fait qu'il est zulu donc il revendique un anglais zulu, même s'il précise ensuite qu'il « essaie de parler anglais ». L'affirmation identitaire précède-t-elle ici la sécurité linguistique ?
- Conserver l'accentuation zulu⁴⁴ dans le discours oral en anglais n'est pas forcément volontaire mais est défendu comme marqueur de cette identité. Alors que Vuyo Mbuli joue avec cette pluralité en adaptant son accent selon son interlocuteur : d'un anglais parfois très normatif pendant l'émission (quand il s'écoute parler), il prend un accent plus marqué quand il plaisante avec l'auditrice au sujet de son prénom (en roulant les [r] par exemple quand il dit « you didn't arrive ! ») pour marquer une proximité plus grande (*cf.* annexe25b, p. 160).

Il semble également que de nouvelles variétés d'anglais soient corrélativement en train d'être affirmées, comme de Klerk (2003) le développe au sujet de l'« anglais xhosa » qui est, selon elle, comme on vient de l'illustrer avec cette manifestation d'« anglais zulu », souvent considéré comme une déviance face aux normes de l'anglais. Elle confirme la revendication de normes endogènes (Manessy 1997) de l'anglais sous l'appellation générale du « black South African English » qui comprend différentes variétés d'anglais dont les variations vont selon elle se stabiliser autour de « normes locales » (2003 : 21).

Ces nouvelles variétés d'anglais représentent symboliquement une demande de légitimation des Sud-Africains historiquement ségrégués parmi les autres locuteurs d'anglais. Cela correspond selon moi à une réelle inscription en tant que citoyen dans la société sud-africaine en transformation. Ces variétés sont d'ailleurs délibérément adoptées par des Sud-Africains noirs ayant suivi une scolarité aboutie pour revendiquer ces nouvelles identités légitimes dont la visibilité sociale prend de l'ampleur :

⁴⁴ Dans le cas de Sibongile mais comme la note 39 *supra* l'explique, ce n'est pas un phénomène restreint au zulu.

« Le statut de l'anglais sud-africain noir est clairement en train de changer rapidement, avec le besoin d'adapter les usages de l'anglais aux pratiques contextualisées en mouvement en Afrique du Sud. L'anglais est une langue internationale, libre de se développer de différentes manières dans différentes parties du monde. *Chacun de ses locuteurs, natif ou non*, y a recours dans ses usages personnels, et une partie de l'affirmation de l'identité sud-africaine noire passe par un usage de l'anglais dont le but est de sonner comme un Sud-Africain noir, ainsi qu'en évitant délibérément d'utiliser les normes des locuteurs natifs » (de Klerk 2003 : 22, je souligne)

On peut, dans un premier temps, questionner l'usage de la notion de « locuteur natif » par de Klerk, qui peut l'utiliser dans la première occurrence de la manière dont je l'entends dans ce travail, c'est-à-dire dans le sens où l'anglais fait partie des langues familiales du locuteur dit « natif » d'anglais. Cependant, quand elle l'utilise dans la seconde occurrence, j'y lis une référence à des locuteurs dits « natifs » correspondant à la seule catégorie locale des « Sud-Africains anglophones ». Comme pour l'anecdote précédemment citée du présentateur de journal télévisé, je pourrais avancer l'hypothèse que certains de ces locuteurs revendiquant un anglais sud-africain noir comptent l'anglais dans leurs pratiques familiales. Ils font donc, selon moi, partie des locuteurs « natifs » d'anglais, compte tenu du fait qu'ils ont des pratiques plurilingues régulières qui comprennent cette langue.

Cela laisse à suggérer qu'elle considère le locuteur « natif » d'anglais comme ayant des pratiques familiales monolingues en anglais (cela rejoint la manière dont certains élèves du KZN se représentent leur répertoire). Cette représentation assez courante de la légitimité à parler anglais en Afrique du Sud est en relation directe avec la catégorie des Sud-Africains d'origine anglophone. Sauf que, comme cela commence à apparaître, cela concerne également les locuteurs qui accèdent à une position sociale valorisée.

De Klerk, par ce passage, propose un discours selon lequel les variétés d'anglais sud-africaines noires sont aussi légitimes que celles correspondant à la norme exogène de l'anglais dans le pays, mais la forme de son discours propose une hiérarchisation implicite entre locuteurs considérés comme « natifs » dans les représentations par opposition à l'émergence de cette nouvelle forme d'anglais, qui semble donc moins légitime. Il me semble qu'il aurait fallu remplacer les « locuteurs natifs » de la fin de l'extrait par « les locuteurs considérés comme détenteurs de la norme traditionnelle, symbolique et originelle de l'anglais » ou tout simplement « des locuteurs qui se conforment à la norme exogène de l'anglais », afin de permettre une mise en avant de la norme endogène comme paritaire. Quoi qu'il en soit, outre ce détail terminologique, l'extrait de De Klerk comporte plusieurs points à relever :

L'anglais y est affirmé comme langue n'appartenant à personne tout en étant libre d'être apprise et exploitée par qui la parle, notamment pour marquer une identité spécifique, individuelle et collective. Cela pose de manière intéressante la question du devenir du « standard » de l'anglais dans le processus de mondialisation, en tant que langue qui tendrait à n'exister qu'à travers des variétés contextualisées. Cela invite par conséquent à s'interroger sur quel(s) anglais enseigner, questionnement qui existe de manière

similaire concernant le français. Cela confirme de plus mon impression selon laquelle une nouvelle forme d'identité sud-africaine noire est en train de s'affirmer, en tant qu'identité plurielle. Cette identité plurielle s'articule notamment dans le cadre d'un processus historique pour revendiquer une identité sud-africaine noire (marquée par le refus des normes exogènes et la création de normes endogènes) à la fois historique (longtemps dévalorisée) et contemporaine (valorisée et visible, accompagnée de l'anglais). Il me semble que cette variété d'anglais sud-africaine noire est également une forme de revendication du processus de libération coloniale, pour marquer un certain héritage historique difficile et la fierté d'être en train de le transformer vers une valorisation des identités et une meilleure visibilité socioéconomique et intellectuelle, donc une intégration au processus démocratique sud-africain.

Webb rapporte l'anecdote d'un jeune intervenant sud-africain noir lors d'une conférence en 1995 qui présentait un travail intitulé « l'anglais ? Oui. Mais quel anglais ? Votre anglais ? Ou le mien ? ». Cela semble très pertinent dans le sens où cette question de la renégociation des normes de l'anglais (et des autres langues d'ailleurs) se pose avec acuité dans le pays. Cependant selon Webb :

« Il s'est clairement exprimé : « nous » gouvernons le pays désormais, et nous allons décider quel anglais est acceptable. Si « vous » n'appréciez pas nos décisions vous pouvez quitter le pays assez facilement. Il n'y a pas de lion à l'aéroport international de Johannesburg, et un billet d'avion pour Londres est assez bon marché. Cette attitude est, bien sûr, extrême, mais elle illustre l'intensité du débat, ce qui est compréhensible, étant donné l'expérience coloniale » (Webb 2002 : 31).

Cet extrait illustre combien la question des langues, et des normes à adopter dans ce cas, est délicate en Afrique du Sud et glisse rapidement et explicitement vers des problématiques politiques. Cet intervenant exploite le caractère essentialisant de certaines représentations en anticipant sa catégorisation par l'autre (en tant que Noir, Africain, ou je ne sais quoi) en se moquant de la peur des lions et renvoyant ses détracteurs directement à Londres, capitale représentant toutefois certainement pour lui le pôle normatif (par antériorité) de l'anglais. Il affirme également une domination politique légitimante d'un groupe auquel il s'identifie, ce qui semble assez proche des discours tenus pendant l'apartheid. Ces questions sont délicates et l'on voit ici à la fois que les transformations du pays sont importantes en termes de redéfinitions identitaires, altéritaires et sociolinguistiques tout en s'engageant sur un terrain dangereux compte tenu du fait que la démocratie sud-africaine de l'unité dans la diversité reste à créer.

4.2.3 L'hégémonie de l'anglais : contre le projet de « l'unité dans la diversité » ?

Le projet de Renaissance Africaine évoqué dans ce travail, est un des projets dans lequel l'Afrique du Sud s'est notamment inscrite sous les deux mandats de T. Mbeki. Il participe à la fois à positionner le pays en tant qu'interlocuteur africain des pays dits du « Nord » tout autant que de le présenter comme médiateur de l'Afrique. Le positionnement multiple de l'Afrique du Sud dans son processus démocratique amène la

question du type de gestion de l'altérité à laquelle l'anglophonie ouvre, ce qui mènera par la suite à interroger celle du français (chapitre 6).

Selon Balladon et Machabeis, la politique d'africanisation du pays sert principalement le pouvoir en place, sans intérêt réel pour la population, ce qui reprend mon propos *supra* concernant la prévalence de l'anglais sur les autres langues officielles :

Extrait 18. (annexe 35, p. 278) :

Machabeis : hein/ mais c'est de l'ordre de la révolution française, bien. autrement dit. autrement dit il y a peut-être d'autres comparaisons m'enfin ce que je veux dire par là c'est que euh ...je crois que pour arriver à ce que tu viens de suggérer (: à Balladon) il faudrait et c'est ça qui MANQUE ici, il faudrait que la perception des Sud-Africains comme nation xxx qu'elle existe cette perception/

Enq : hm

Machabeis : or elle n'existe pas.

Enq : y a pas de sentiment d'unité nationale ?

Machabeis : nan. nan sauf quand on gagne au rugby et encore ! [...]

Balladon : même si on est en train de la construire (la nation)

Machabeis : oui le problème c'est qu'on est en train de construire ce sentiment national alors que le monde entier est en train en quelque sorte non pas de le déconstruire hm/ mais de ...

Enq : d'en observer les limites ?

Machabeis : d'en observer les limites et, oui parce que le *babel village and all of that* qu'on le veuille ou non bon on a beau voter contre l'Europe en France hein enfin bref hein/ les Français ont leur raisons, non je crois que, il faudrait qu'il puisse se produire un CHOIX au niveau national mais un choix qui serait un choix de personnes et ce ne serait pas un choix de dirigeant/

Enq : hm/

Machabeis : où les gens se diraient euh « très bien, on va se donner vingt ans...et pendant vingt ans on va, on va, on va construire une identité nationale en privilégiant ce qui nous appartient ce qui est absolument indigène à cette, à cette partie du monde/ [...] et puis *if we're missing out a bit on the outside world let's be it*. est-ce que, [...] tu vois ? euh il a quand même fallu un siècle à la France pour se remettre de la Révolution hein/ et puis le deuxième siècle n'a pas été tendre

Machabeis pense que le discours tend à prôner l'africanisation pour asseoir le pouvoir sud-africain comme représentant du peuple à l'échelle nationale et comme pouvoir légitime à l'international, tout en valorisant des modèles tournés vers le monde anglophone et les Etats-Unis : « on africanise, mais on continue à valoriser les Nike et le Coca-Cola et des trucs comme ça » (Machabeis, *Ibidem* ; cf. aussi les propos d'Elisabeth, annexe 38 p. 344, et de Johan, annexe 36 p. 310). L'anglophonie semble représenter la porte d'entrée dans la démocratisation du pays, dans une sorte de reprise de l'idéologie d'« une langue, une nation », ce que Zola formule très clairement :

Extrait 19. (annexe 33, p. 260) :

“Je pense que nous allons finir par avoir besoin...on a besoin d'une langue pour pouvoir...communiquer et évidemment l'anglais parce que tu sais les Européens et les Américains ils sont...passés par là avant... la majorité des pays peut se rendre compte qu'en termes de colonisation et de réorientation des

problèmes⁴⁵, la démocratisation c'est la raison pour laquelle l'anglais arrive en fait au dessus... et pour la raison xxx tu sais ils sont la super police [...] ils sont le super pouvoir donc à un moment tout le monde se rend compte que « si j'ai l'anglais, alors j'ai un avantage parce que tu sais je peux trouver un meilleur job quelque part » et tout ça on en revient toujours à ça ».

On ne rencontre pas ces représentations seulement à l'intérieur du pays, puisqu'il m'est arrivé en France d'observer des représentations de l'Afrique du Sud perçue comme pays anglophone. Au début de l'année 2008, lors d'une de mes visites à la librairie de mon quartier à Tours, quand je cherchais à voir si des œuvres nouvelles d'auteurs sud-africains étaient disponibles, je me suis rendue compte que la littérature sud-africaine était en train d'être déplacée de l'étagère « Afrique, Caraïbes et Océan Indien » vers le rayon « littérature anglophone », bien que tous les ouvrages de la librairie soient proposés en version française. Cela est peut-être dû au fait que les auteurs sud-africains bénéficiant d'une distribution internationale sont des auteurs traduits à partir de l'anglais ou de l'afrikaans⁴⁶, mais ce choix de classement, qu'elle qu'en soit sa raison, confirme la représentation du pays (à l'extérieur de celui-ci) comme anglophone.

Il faut admettre que la situation du pays est particulière, notamment en raison du type de colonisation qu'il a traversé et tout d'abord en termes de durée, puisque l'apartheid, qui a officiellement été en place jusque dans les années 1990, est un prolongement moderne de l'ère coloniale, achevée officiellement en 1948. De plus, le « colonisateur » n'est pendant ce temps pas resté une force extérieure mais a peu à peu fait partie intégrante du pays. Pour Ballard, l'opresseur venait de l'intérieur et l'on n'est donc pas dans une situation de colonisation que l'on pourrait qualifier d' « ordinaire » dans le sens où l'on ne se libère pas du joug d'un oppresseur extérieur, mais qu'il faut apprendre à faire avec plusieurs composantes de la population sud-africaine qui se sont transformées entre temps et qui sont désormais constituantes de l'Afrique du Sud (Entretien Ballard, cf. annexe 35, p. 278). Cette position plurielle du pays se retrouve du point de vue de l'anglais, qui représente à la fois la langue de libération et de colonisation, une langue extérieure et intérieure à la fois, une langue d'Europe mais véhiculaire en Afrique du Sud, la langue de tous et de personne (ou d'un nombre très restreint) à la fois. C'est peut-être cette ambivalence qui sert également la politique de « laisser-faire », ces appartenances et investissements multiples de l'anglais profitent aux politiques du pays qui cherchent à la fois à asseoir leur position en Afrique tout en tentant de s'imposer comme l'interlocuteur africain des pays dits du « Nord ». Par la volonté d'instaurer cette image nationale, l'Afrique du Sud œuvrerait à entrer en comparaison avec les pays s'étant construits en tant que nations, tout en étant une démocratie de la fin du XXe siècle. L'Afrique du Sud semble prise entre

⁴⁵ « readdressing the issues ».

⁴⁶ Comme Coetzee, Gordimer ou Brink, qui représentent encore les seuls auteurs souvent disponibles. J'ai posé la question du choix du classement à la librairie mais elle est restée sans réponse sous couvert du fait que la personne responsable de ce choix était absente.

plusieurs positions, dont les intérêts sont diversement défendus, entre pays du « premier monde » qui compte avec l'anglais, selon Balladon et Machabeis, et pays « du tiers-monde » qui a besoin des « langues maternelles » des individus pour se développer (*Ibidem*). Le pays est à la fois la première puissance financière d'Afrique et un pays dit « en voie de développement ». Il cherche à se lier au tout anglais international tout en ayant 11 langues, l'Afrique du Sud politique semble plutôt se tourner vers sa facette internationale que vers sa parenté africaine (voire se détourne de sa propre population). Les propos de Balladon et Machabeis *supra* mettent en avant le fait que l'Afrique du Sud ne souhaiterait pas prendre le temps de se construire mais s'est orientée, dès les mandats de Mbeki, vers la consolidation de la position internationale du pays plutôt que vers une attention portée aux affaires intérieures, pourtant en crise à tous les niveaux. Prêcher la nation peut être une manière de proposer une image de stabilité et de points communs aux autres puissances du monde, espérant peut-être par là que le système de la « Méthode Coué » pourrait participer à convaincre la population de cette unité sans avoir besoin de la construire⁴⁷.

C'est sans doute pour cette raison que le discours orienté autour de la notion de nation prend forme : « vous voyez/ de toutes façons, dans toute situation de TIERS MONDE, y a nécessairement une pluralité linguistique... [...] euh ...alors que dans des situations de premier monde/ [...] cette question a été réglée depuis longtemps... » Machabeis (*Ibid.*). La mise en avant de la notion de nation servirait-elle à orienter l'opinion vers la représentation d'une nécessaire homogénéisation par l'anglais ? En tous cas cela fonctionne, comme on l'a vu à travers les opinions des auditeurs de l'émission de SABC, qui sont plutôt en faveur de l'anglais comme lingua franca. Cook parle d'« effacement » dans le sens où le champ des pratiques linguistiques est simplifié (2008 : 29), par effacement des variétés non standard par exemple⁴⁸, rendant invisible bon nombre de phénomènes sociolinguistiques. La dynamique, qui peut sembler paradoxale, de mettre en avant une africanisation du pays tout en faisant que l'anglais soit incontournable, peut servir à mieux occulter la problématique des questions identitaires et le questionnement de la

47 Voire peut-être de questionner certains construits comme la notion de « race », la question de la pluralité et de l'altérité par exemple. Balladon remarque d'ailleurs qu'il n' « y a pas eu de période d'après colonisation, y a pas eu de décolonisation, n'est ce pas/ » (*Ibid.*).

48 En Afrique du Sud, le tswana standard est appelé « pur » ou « propre », par opposition aux variétés de cette langue (avec des emprunts intégrés) et les variétés restent simplement innommées (Cook 2008 : 28). Je ne traite pas dans ce travail le sujet des variétés de langues officielles dans l'éducation obligatoire mais la question du type de variétés linguistiques à ériger en tant que standard fait débat, avec des conséquences qui peuvent être lourdes sur les curricula. En découle également une hiérarchisation des variétés, accompagnées par des représentations de dévalorisation de ces variétés, ou d'autres, qui mènent vite à des notions telles celles de « langue correcte » qui fait que celui qui ne la pratique pas devient une personne de « seconde zone » voire une personne « dans un proportion moindre » qu'une autre qui parlerait un anglais britannique par exemple, même si la question se pose pour toutes les langues officielles. Concernant la standardisation des langues historiquement défavorisées, c'est un mode « naturel » selon le terme de Webb (2002 : 32) qui a été adopté ici en choisissant la variété dominante (mais il ne précise pas en quoi) comme base de standardisation pour chaque langue. Cela a été le cas pour le pedi, le venda (à partir du tsiphani) et le zulu. Si la standardisation « prend pour objectif de réduire les cas de concurrence formelle, car ils sont le plus souvent non fonctionnels et source d'ambiguïtés » (Robillard 1997c : 266), elle fait apparemment l'objet de conflits, qui se construisent progressivement ainsi que de problèmes scolaires (Lafon, Webb, 2008).

pluralité sud-africaine en tentant de proposer une réponse « clé en main ». Balladon pense, au contraire, que c'est l'attention portée aux langues historiquement défavorisées qui permettront au pays de se développer, ce qui démarre par la visibilité des langues dans l'éducation :

Extrait 20. (Balladon *Ibid.*) :

« nan, moi je voyais ça plutôt que...pour développer un pays, pour développer une population/ [...] il faut une éducation SOLIDE. [...] et on ne peut pas avoir une éducation solide si cette éducation n'est pas FAITE dans une langue, dans la langue maternelle/ [...] alors, je voyais ça plutôt que ...la nécessité de, le pays doit se développer. est en train, en voie de développement, donc il est norm, il est il est, il est JUSTIFIABLE/ [...] d'avoir une politique linguistique qui privilège les langues maternelles/ [...] tout en sachant que la langue du pouvoir, la langue du commerce et de l'économie, la langue MONDIALE est l'anglais/ et qu'en fait ça pourrait être un un moyen par l'anglais, un moyen donc de développer le pays, d'un point de vue GLOBAL/ [...] mais d'un point de vue euh ...reg, même pas régional mais mais pour développer, [...] pour construire une base solide ».

Balladon souligne le fait que l'anglais seul ne peut pas fournir les bases solides nécessaires à une démocratisation viable du pays. L'accès à l'anglais semble en effet indispensable pour participer à la société sud-africaine actuelle (Heugh 2002), tout comme il faut que les Sud-Africains puissent s'exprimer dans leurs langues « pour s'y insérer le plus harmonieusement possible, autant comme producteur que comme consommateur » (Klinkenberg 2001 : 49), ce qui semble peu probable si les locuteurs des langues historiquement défavorisées ne développent pas la représentation du fait que ces langues peuvent « exprimer la modernité ». Une visite au Consulat d'Afrique du Sud à Paris se révèle assez édifiante quant à la considération officielle de la parité des langues-cultures du pays.

D'une part, se trouvait⁴⁹, dans la salle d'attente, un poster des « cultures » sud-africaines représentées par des images (objets, personnes) réparties par régions sur une carte géographique du pays. On peut imaginer que sa présence (ou son maintien au mur) peut être due aux qualités esthétiques et récréatives d'un tel affichage quand on attend un long moment, peut-être même que ce poster est une tentative de valorisation de la diversité sud-africaine. Mais on peut également être surpris du fait qu'il reprend une vision tout à fait essentialisée et passéiste des langues-cultures sud-africaines, qui plus est réparties spatialement (donc cloisonnées), ce qui ne manque pas de créer un écho grinçant à l'histoire des *homelands* et des bantoustans.

D'autre part, je remarquais une seconde affiche très intéressante pour la promotion du nouveau passeport sud-africain, comportant le blason démocratique du pays et la devise « diverse people unite » en langue khoïsan, invitant les Sud-Africains à s'en munir. Cependant cette affiche n'est qu'en anglais et en afrikaans : le Consulat de Paris et la proposition de parcours transnationaux sont-ils trop élitistes pour que les langues historiquement défavorisées y soient représentées ? A part des voyageurs (non sud-africains)

⁴⁹ Observations faites pour la dernière fois en janvier 2009.

et un homme d'affaires à l'accent afrikaans, s'étant entretenu en anglais avec le personnel consulaire, j'y ai pourtant rencontré des étudiants sud-africains noirs. On peut dire que la pluralité des langues-cultures sud-africaines est clairement hiérarchisée et que toutes ne sont pas représentées, même par les instances officielles, comme des langues pouvant exprimer la modernité. L'image qui en est proposée à l'étranger tend même à être folklorisée et ainsi, pour cet exemple, à se conformer aux schémas stéréotypiques de la France sur la diversité⁵⁰.

On développera *infra* le fait que l'avenir de l'afrikaans devrait être pensé en relation aux autres langues officielles et que celui du français se pose en des termes comparables. Il me semble que la tendance au « tout anglais » renforce justement les représentations du fait que les langues historiquement défavorisées ne peuvent pas être des langues d'expression de la modernité (on se souvient de Mardi avec son distributeur de billets, *supra*). Cette remarque est corroborée par de nombreuses représentations des interlocuteurs que j'ai rencontrés tout au long de ma recherche. En cherchant à les rassembler pour les analyser j'étais en effet frappée de la dureté des représentations formulées par les témoins formulaient envers l'anglais et ses locuteurs.

Si l'anglais est reconnu comme le véhiculaire le plus valorisé en Afrique du Sud, les représentations à l'encontre de cette langue et de ses locuteurs, de l'anglophonie en général, sont toutefois assez véhémentes. Elisabeth, qui enseigne l'anglais dans l'école Clark, est assez critique de l'attitude qu'elle perçoit chez des « anglophones », que ce soit au sujet des personnes ou même de l'école dans laquelle elle travaille (qui est une école traditionnellement britannique, cf. chapitre 2.1.3)

Extrait 21. (annexe 38, p. 344) :

Elisabeth : Les Anglais⁵¹ viennent ici et pensent que tout à coup, [ils ont] des noms et des familles supérieures, et toutes sortes de...au sujet desquelles ils peuvent mentir [...] comment ils appellent ça (en parlant de la province) ? le dernier bastion de l'Empire britannique⁵² !

Enq : ouais, ce sont les premiers à avoir installé leurs écoles aussi, j'ai lu ça aujourd'hui

Elisabeth : et c'en est certainement une des traces⁵³ (désignant du doigt l'école où l'on se trouve)

⁵⁰ Du côté sud-africain, je n'ai jamais vraiment pu observer d'élément mettant en scène la diversité du pays, occultée, donc je ne sais pas comment elle pourrait être représentée (sauf avec cette première affiche).

⁵¹ « Les Anglais » reprend « English people » dans la version originale de l'entretien. Il me semble que cela englobe ici à la fois les personnes venant de Grande-Bretagne que les Sud-Africains d'origine britanniques, les deux étant souvent associés dans les catégorisations sud-africaines pour reprendre « les anglophones » (« English » et English speaking » sont souvent amalgamés).

⁵² L'actuelle province du KZN reprend en effet en grande partie une des deux colonies britanniques de l'Union sud-africaine (cf. annexe 1e p. 14). Comme on l'a vu, le KZN est la province comptant le plus grand nombre de locuteurs dont l'anglais fait partie des pratiques familiales, tout comme c'est la province qui regroupe le plus grand nombre d'anglophones d'où l'expression souvent rencontrée, même dans les ouvrages historiques, de « dernier bastion de l'empire britannique ».

⁵³ « Hangover » en anglais, qui peut être traduit par l' « héritage » (en tant que survivance du passé, quelque chose qui subsiste, que j'ai choisi de traduire par « trace ») mais qui signifie aussi familièrement avoir la « gueule de bois ». Dans ce cas, je pense

Pour Elisabeth, « les anglophones » ont le sentiment d'une légitimité plus grande que celle qu'ils accordent aux autres. Cela reprend l'expression ironique de Zola *supra* concernant l'anglophonie comme « super pouvoir » ou « super police » du monde, avant qu'il ne commente à son tour l'attitude qu'ont certains Sud-Africains blancs, qu'il amalgame à la catégorie des anglophones :

Extrait 22. (annexe 33, p. 260) :

« [...] certains d'entre eux parce qu'ils sont blancs ils sont naïfs ils pensent que juste...comme nous sommes blancs et nous nous sommes anglais on on on est les représentants de Dieu sur terre, tu vois, et tout ira bien pour nous et tout va toujours rouler pour nous parce que l'on contrôle tout....tu sais, donc ils sont différents.... ».

Zola amalgame le fait d'être blanc en Afrique du Sud à celui de parler (ou de se dire) anglais, ce qui pourrait insinuer qu'il pense que ces personnes se considèrent plus légitimes à parler anglais parce qu'ils sont blancs. Un autre point à noter est le fait que Zola décrit ces personnes comme « différentes » dans le sens où, selon lui, elles se positionnent comme supérieures par définition (allusion religieuse) ce qui est appuyé par leur pouvoir (social et économique au moins). C'est ici à une altérité perçue de manière négative que Zola se réfère, certainement par retour sur sa position d'homme noir, qui se sent légitime en anglais mais qui a dû construire sa légitimité et son parcours social jusqu'à son statut d'enseignant du privé. On pourrait donc penser qu'il reproche aux anglophones un manque de réflexivité quand à leur situation où tout est considéré comme acquis, avec pour conséquence de ne pas questionner non plus leurs attitudes vis-à-vis des autres Sud-Africains, surtout ceux qu'ils considèrent comme ne faisant pas partie de leur(s) groupe(s). Pour Balladon et Machabeis, cette séparation distinctive entre soi et les autres se ressent également au niveau des attitudes concernant les langues et leur apprentissage. Leurs étudiants de français pour « la plupart ne parlent QUE l'anglais » (annexe 39, p. 366). Pour Nina d'ailleurs, le fait de ne pas parler anglais est considéré comme socialement très négatif :

Extrait 23. (*Ibidem*) :

Nina : c'est important pour...les gens qui n'ont pas l'anglais comme langue maternelle d'apprendre à parler anglais [...] s'ils ne veulent pas être perçus comme des ignorants par le reste du monde...et ce n'est pas parce que je suis anglaise que je dis ça...D'ailleurs des fois j'aurais souhaité ne pas être anglaise, que, je, pour peut-être apprendre l'anglais pour avoir une autre langue

Enq : pour en avoir une en plus/

Nina : ouais

qu'Elisabeth joue sur les mots et qu'elle tire parti du double sens de cette expression, dans le sens d'un héritage pas forcément heureux.

On a vu les arguments qui faisaient que dans le contexte sud-africain, l'anglais est une langue difficilement contournable si l'on souhaite faire aboutir sa scolarité et trouver un emploi viable, mais Nina en fait un argument dévalorisant de la perception de soi par un autre anglophone⁵⁴, là où Annie met simplement en avant le fait que ne pas parler anglais est le gage d'une vie plus difficile (*cf.* annexe 42, p. 415).

Les représentations de l'anglais comme langue hypercentrale ont donc, par répercussion hiérarchisante, des effets pervers sur la manière dont les autres langues et leurs locuteurs vont être perçus et, par conséquent, potentiellement dont on va s'en détourner. A tel point que Nina pense qu'il lui aurait été plus facile d'avoir une autre langue sud-africaine en tant que langue familiale plutôt que de devoir en apprendre une après l'anglais. Quand l'anglais est la première langue de socialisation, développerait-on une représentation de difficulté, ou de manque d'intérêt, à s'ouvrir à d'autres langues ? Bien sûr, cela dépend de quelles autres langues on parle. Nina est d'ailleurs enseignante de français, même si elle ne perçoit pas cette langue comme utile pour elle en Afrique du Sud et bien qu'elle questionne sa légitimité en tant que francophone. Cependant, certains élèves mettent l'anglais en perspective avec toutes les autres langues en le présentant comme sésame unique viable, voire comme une langue « générique » :

Extrait 24. (annexe 26, Grade 11 à Clark, p. 179) :

Élève1 : Si je deviens VRAIMENT pilote, j'utiliserai le français oui.

Enq : tu penses que ça serait, à un moment, approprié ?

Élève1 : ouais

Enq : ok, tu voulais dire/ (: à un autre)

Élève2 : je pense pas, si tu deviens pilote tu n'as pas VRAIMENT besoin de parler deux langues

Enq : ok/

Élève2 : parce que dans la majorité des pays quand tu atterris dans les aéroports, ils ont des annonces dans la langue locale et après également...en anglais aussi, [...] c'est comme une langue générique pour...pour le monde entier/

Enq : ok/

Élève2 : parce que tout le monde en gros, le parle dans tous les aéroports xxx je ne pense pas que si tu voulais vraiment...si tu VEUX être pilote tu n'as pas VRAIMENT besoin de parler plus de ...

Ce qualificatif de générique attribue un sens d'universalité à l'anglais qui deviendrait alors adaptable à toutes les situations et tous les interlocuteurs. Le second élève qui intervient pense donc qu'aucune autre langue que l'anglais n'est utile dans le contexte d'un aéroport⁵⁵, ce qui semble paradoxal⁵⁶ puisque c'est

⁵⁴ Dont je ne sais pas si elle se réfère au groupe identitaire anglophone sud-africain ou à tout anglophone en tant que locuteur d'anglais.

⁵⁵ Il est intéressant de noter que cette situation de communication est revenue à deux autres reprises parmi les observables (*cf.* l'intervention de Thenjiwe dans SABC annexe 25b p. 160 et Annie annexe 42 p. 415) quand les témoins mettaient justement en avant l'intérêt de pouvoir y parler en français.

là qu'on y trouve souvent une grande diversité de langues-cultures. Pour cet élève, l'anglais est la solution à toute situation de multilinguisme et n'implique le plurilinguisme que dans la situation où le locuteur d'une langue donnée irait vers l'anglais. Cela reprend de manière plus radicale les propos des auditeurs de radio et, concernant l'apprentissage des langues, Nina (annexe 32, p. 244) pense d'ailleurs que « les gens qui parlent ces langues [toutes les autres langues officielles] à la maison vont rester, il n'y aura pas tant d'Anglais que ça qui vont les apprendre ». Dans les représentations, il semblerait donc que la connaissance de l'anglais soit considérée comme une fin en soi et qu'elle contribue à développer le sentiment de ne pas avoir besoin d'autres langues (Elisabeth, *cf.* annexe 38, p. 344). Pour de nombreux témoins, l'anglais est glottophage (Calvet 2002 [1974]) comme l'exprime clairement Johan (annexe 36, p. 310) : « je pense que l'anglais est un exemple de ça⁵⁷, l'anglais est euh une menace pour...toutes les langues nationales. Ce n'est pas une menace-menace mais ça influence VRAIMENT ».

L'un des buts du projet démocratique, qui est que l'anglais ne demeure pas une langue élitiste mais devienne une langue commune, dans le double sens du partage et du choix de son accès, est donc relativement nouveau. Cette idée n'est pas nécessairement favorablement perçue par l'élite socioéconomique, qui se tourne parfois vers le français pour rétablir une distinction. Ces remarques rejoignent la position d'Alexander concernant les transformations qui accompagnent le passage de la colonisation à la démocratie :

« La hiérarchie linguistique construite dans le système colonial a mené à la connaissance de la langue des conquérants comme ingrédient vital du 'capital culturel' de l'élite néocolonialiste. C'était et cela reste leur connaissance de l'anglais et/ ou du français qui les distingue de la vaste majorité de leurs compatriotes africains et qui les maintient eux et leur progéniture dans les classes moyenne et supérieure privilégiées. [...] La seule question que nous ayons besoin de poser ici est l'étendue à laquelle ces élites nient cyniquement le fait que pour l'écrasante majorité de 'leur' peuple, le type de compétence dans la langue en question, européenne ou mondiale, qui leur donnerait le pouvoir est actuellement inatteignable dans les conditions actuelles » (Alexander 1999 :11)

Alexander dénonce ici le manque d'action politique (rejoint par Heugh 2000), qui fait que l'élite sud-africaine ne semble pas forcément tournée vers un partage valorisé de l'anglais. Bamgbose soutient également ce point de vue, à travers le fait que « à part le manque de volonté politique, peut-être que le facteur le plus important allant à l'encontre de l'utilisation des langues africaines est le manque d'intérêt de l'élite » (2000 : 2, 2007). Alexander souligne également les effets indésirables des politiques

⁵⁶ Mais qui ne l'est pas tant que ça, comme on l'a vu *supra*, puisque l'anglais est perçu comme « antidote » à la diversité (ce qui sera développé *infra*).

⁵⁷ « Ça » reprend la question que je viens de lui poser qui était « pensez-vous que les langues européennes pourraient être un obstacle au développement des langues nationales à l'école ou bien ? ». Je pensais alors plutôt au français ou aux langues considérées comme étrangères plus largement, mais pour Johan, l'anglais est avant tout une langue européenne.

d'enseignement de l'anglais comme seconde langue (ESL) et des politiques de la Banque Mondiale dans l'éducation. A travers les propos d'A. Mazrui, il les présente en tant qu'outils participant au maintien d'un contrôle certain par le capitalisme international qui ne favorise pas l'autodétermination africaine qui, elle, passe par l'éducation et donc par les langues africaines (1999 : 13). Dans ce propos auquel j'adhère, Alexander souligne que l'accès à l'anglais, tel qu'il se présente à travers le «laisser-faire», a toutes les chances de contribuer à maintenir ces distinctions sociales et des accès différenciés à une amélioration des conditions de vie de la majorité de la population. La représentation de l'anglais comme *lingua franca*, voire comme langue universelle (*cf.* annexe 25, p. 145) y contribue également comme le souligne Painter : « cette naturalisation, la presque inévitable construction de l'anglais comme universel, a pour fonction de maintenir les liens locaux entre la langue, la classe et la race en Afrique du Sud » (2002 : 6). Comme le souligne ce chercheur en psychologie à travers les propos de Pennycook, il semblerait, à l'encontre des politiques officieuses du gouvernement et de l'opinion publique en général, qu'il faudrait prendre en compte le fait que :

« L'envisager [la propagation⁵⁸ de l'anglais] comme naturelle revient à adopter une position très particulière concernant les langues et d'assumer que le statut international apparent de l'anglais le hisse au dessus des questions locales, sociales, culturelles, politiques ou économiques. Voir cela comme bénéfique revient à adopter une position relativement naïvement optimiste sur les relations globales et ignorer les liens de l'anglais avec les mouvements et la distribution non équitable des richesses, des ressources de la culture et de la connaissance » (Pennycook 1994 :23-24⁵⁹ dans Painter *Ibidem* 3)

L'anglais maintient les clivages, le français peut contribuer à les maintenir et les aggraver également⁶⁰ : les représentations du français comme une langue de distinction semblent parfois permettre à certains locuteurs de maintenir une image de leur répertoire comme hors du commun face à l'accès facilité à l'anglais qui se développe. C'est là que le positionnement des politiques linguistiques, que l'on interrogera en troisième partie, revêt toute son importance : les politiques du français vont-elles s'inscrire dans la même lignée que celles (officieuses) de l'anglais ?

A travers ces questionnements autour des langues officielles, c'est en effet également celle de la création d'une forme d'unité nationale qui se pose : comment favoriser la création d'une nation par la diversité ? Cette question pourrait sembler antinomique si l'on se réfère au modèle national que la France a construit, par exemple, mais telle est la devise de « l'unité dans la diversité » en Afrique du Sud, alliée aux discours politiques et médiatiques qui s'attachent à développer l'idée de nation. On comprend la difficulté de cette question quand on sait que l'idée de nation s'est construite, pour la France pour reprendre le même

⁵⁸ "The spread of English" qui peut aller de la diffusion à la propagation, j'ai choisi ce terme car il comprend à la fois l'idée d'étalement et l'aspect négatif que cela peut représenter.

⁵⁹ Pennycook A. *The cultural politics of English as an international language*. London : Longman, 1994.

⁶⁰ Mazrui, cité *supra* par Alexander (1999) est également repris par Heugh (1999), qui met en avant la situation de l'anglais comme faisant partie des anciennes langues coloniales, dont le français fait donc partie.

exemple, en association à celle d'homogénéité : comment créer un système national basé sur une cohésion de la diversité ? La pluralité des langues remet-elle en cause l'idée de nation ? C'est peut-être justement cette pluralité des langues posée comme problème qui mène l'opinion publique à envisager l'anglais comme seule langue officielle, opinion que le gouvernement se garde bien d'enrayer. On voit en tous cas quelques-uns des effets paradoxaux de l'anglais, libérateur et oppresseur à la fois, qui favorise une communication entre différents locuteurs sud-africains mais qui participe par ailleurs à leur marginalisation et à la considération de leurs langues comme de moindre importance. L'anglais comme « palliatif » à la pluralité favorise une conception essentialiste des autres langues comme ne pouvant pas exprimer la modernité, qui « n'a pas pour seule conséquence la carence du regard politique sur elle. Elle en a une seconde, celle de placer le locuteur en situation d'infériorité face à sa langue » (Klinkenberg 2001 : 65).

La démocratisation par l'anglais est-elle antinomique ? Il ne semble pas, en tous cas, que l'anglais, représenté comme libérateur, soit une langue si libératrice qu'il y paraisse, ni concourant au projet démocratique qui, lui, vise plutôt à l'épanouissement de la population dans sa diversité. Il aurait été intéressant de pouvoir fouiller plus avant les notions de construction de l'état, de nation, de citoyenneté et de leurs rapports à l'identité/ altérité et aux langues par exemple (Castells 1999 ; Balibar, Wallerstein 2007 ; Anderson 1991), afin de comparer le contexte (sud-)africain (Webb 2002 : 137-168) à d'autres. Cela permettrait peut-être de formuler des hypothèses plus diversifiées quant aux incidences de la situation sociolinguistique sur le projet démocratique, éclairant différemment encore la façon dont l'enseignement/ apprentissage pourrait contribuer à faire évoluer les représentations des langues-cultures. C'est une piste à étudier qui pourrait faire l'objet d'autres travaux.

Ce type de questionnement m'a poussée à explorer la manière dont la notion d' « africain » est mobilisée, et comment elle englobe ou non tous les Sud-Africains dans les représentations. Comment créer une nation sud-africaine si les Sud-Africains ne sont pas tous des Africains légitimes ? Il semble en effet que le pays cherche à ancrer une image africaine, que ce soit à travers l'usage des langues dites bantu pour (re)nommer le pays ou encore par les discours affirmant la position sud-africaine en Afrique. Si le pays s'affirme comme africain, ses ressortissants le sont-ils ? S'ils ne sont pas tous considérés comme tels, quelle situation cela génère-t-il ? Ce sont les questions dont je suis partie pour réfléchir la notion d' « africain », questionnement alimenté par le fait de l'avoir très fréquemment et variablement rencontrée dans mes lectures, au point de ne plus savoir comment la lire quand elle n'était pas définie.

4.3 Nommer et se nommer « Africain » : enjeux dans le projet démocratique sud-africain

La question de savoir qui est à considérer comme « africain » alimente certains débats et comporte des conséquences importantes pour le contexte sud-africain. Diallo (2004) définit le fait d'être africain par une série de pratiques qu'il décrit mais en parlant d'un « vrai Africain » dont il propose une facette unique et figée. Si Kimani (2004) parle d'« Afrikain » (« afrikan » dans la version originale) dans une définition « qui réside au-delà de la couleur ou d'autres caractéristiques physiques » il ne semble pas que cela s'adresse à toute personne, mais plutôt à une conception de l'africanité proche du « one drop rule » américain, qui consiste à considérer comme « Africain Américain » toute personne descendant d'une personne noire. Ainsi, il élargit sa définition d'« Africain » à une personne qui ne serait pas noire de peau mais qui doit être d'ascendance noire.

Compte tenu de cette position, il n'y a pas pour Kimani de contradiction à être à la fois « afrikain » et à faire partie également « d'un des états existants créés par les étrangers », mais il semble en revanche que l'inverse soit impossible, l'africanité semblant être élaborée par rapprochement avec le fait d'avoir la peau noire uniquement. Pour lui, un passé commun induit forcément une vision du monde commune, un héritage commun, des intérêts économiques, politiques et sociaux communs. Ce sont pour lui des « caractéristiques centrales ». Sa représentation, assez affirmée selon une position panafricaniste⁶¹, place les « Afrikains à l'écart des autres peuples » (2004 : 19). Ils sont ainsi définis comme « les seuls réels autochtones de la Terre Mère » (*Ibid.*). Kimani légitime une identité africaine par une justification liée au passé et revendique le droit à nommer, eux-mêmes (se nommer soi, nommer les lieux), ce que les colons ont remplacé par d'autres noms (Calvet 2002[1974]).

C'est certainement d'ailleurs ce qui a poussé le gouvernement sud-africain à opter pour une redéfinition des noms de villes, bâtiments et lieux publics dans tout le pays⁶² (d'où le double nom de Durban et eThekweni, par exemple, évoqué en illustration d'ouverture de ce travail). Kimani ne parle pas de vérité par essence comme le fait Diallo mais plutôt par « substance » (avec une culture noyau comme « base substantielle pour l'unité pan-africaine » (*Id.* 20)).

Aucune de ces deux définitions ne semble convenir à la situation sud-africaine. Serait-on dans une forme de retribalisation comme le commente Alexander (2003 :14) ? Diallo parle d'une « identité africaine qui comporte de nombreuses facettes et de couches comme un oignon » (2004 : 16) ce qui suppose encore qu'il y ait un centre, donc certaines légitimités plus fortes que d'autres, des Africains plus africains que

⁶¹ Revendiquée dans le texte à travers le « k » explicitement préféré au « c » dans l'orthographe du mot africain, ainsi que le fait que l'Afrique du Sud est nommée « Azania ».

⁶² C'est ainsi que le Transkei a été remplacé par le Free State, le Transvaal par le Gauteng, par exemple, pour les provinces. Il en va de même pour les lieux publics comme les aéroports, etc.

d'autres. Si ces deux auteurs rejettent d'ailleurs la position de Mbeki exprimée dans le discours *I am an African* (1996), la position sud-africaine est, dans les faits, plus ambiguë.

Mes recherches m'ont souvent amenée à rencontrer le terme d'« africain » dans mes lectures. Investi différemment selon les sources, les époques et les intentions, on peut souvent questionner le sens attribué à ce terme, par exemple quand il désigne une personne sud-africaine noire : qu'en est-il des autres Sud-Africains ? Par ailleurs, quand on parle de « langues africaines », de quelles langues parle-t-on ? Et surtout quelles incidences ont ces choix de catégorisation ? En fait, le terme d'« africain » semble parfois apparaître par défaut quand, dans un contexte donné, on peut le trouver plus approprié que le terme de « Noir » ou « bantou » pour désigner respectivement une personne ou une langue. Cependant, le terme d'« africain » devient presque une notion « fourre-tout » et son utilisation opère une catégorisation qui peut parfois mener bien au-delà des intentions de départ. D'où ma question « tous les Sud-Africains sont-ils africains ? », soit autour de quelles dynamiques cette identité africaine s'articule-t-elle ? Pour qui ? Quels en sont les enjeux actuels ? La question peut sembler ridicule si l'on substitue d'autres exemples, comme : « tous les Français sont-ils européens » ? Toutefois, cela ne va pas de soi en Afrique du Sud et surtout, ce ne sont pas les mêmes implications. J'ai décidé de les expliciter à travers quelques représentations de l'« africanité » en tant que 'qualifier soi ou l'autre d'« Africain »', avant de tracer ensuite l'histoire d'inclusion/ exclusion qui caractérise la notion en Afrique du Sud. Je développerai quelques éléments de la complexité de cette notion à travers le rappel que l'identification de soi passe également par celle de l'autre sur soi. L'intérêt de ce chapitre est d'envisager les enjeux possibles à (s') identifier « Africain » en Afrique du Sud dans la perspective de démocratisation du pays.

4.3.1 Représentations d'« africain » et de l'« africanité »

La définition d'« africain » varie souvent selon qui la propose. Se dire « Africain » n'est pas forcément une identité adoptée pour soi ou reconnue pour l'autre ; pour certains, cela ne représente pas forcément une proximité entre personnes se disant africaines non plus. Pour aborder les représentations de d'« africain » et de l'« africanité », j'ai choisi de croiser certains regards (sud-) africains (-américains) et non africains sur ces notions, avant de mentionner, grâce à l'étude de Bouillon, comment un Africain s'est senti étranger parmi d'autres Africains puis de poser la question des façons dont les Sud-Africains semblent se définir eux-mêmes et de qui parle d'« Africain ».

Différents regards sur ce que peut ou doit vouloir dire « être africain » mettent en avant plusieurs oppositions, entre ce qui est entendu par le terme d'« africain » entre la définition d'un dictionnaire, celle

à partir de parcours de vie et d'une certaine proximité perçue à certaines langues-cultures. Une fois encore, cette définition de soi ou de l'autre comme africain met en jeu la notion d'identité/ altérité.

On peut souvent observer une association prégnante du terme d'« Africain » à une personne noire, comme le confirment certains dictionnaires, où le terme est par exemple défini comme « de l'Afrique, et spécialement de l'Afrique noire (on dit en général *nord-africain*, *sud-africain*, pour les autres régions). » (Rey, Rey-Debove 2008). Si la définition générale n'alimente pas plus avant notre questionnement, on peut alors essayer d'obtenir d'autres informations à partir des entrées désignant les locuteurs des langues officielles sud-africaines.

Si l'on s'en tient au Petit Robert 2008 en ligne, un « Afrikaner » est par étymologie un « Néerlandais du Cap » alors que, par définition, il est « citoyen de l'Afrique du Sud, d'ascendance néerlandaise ». Si le locuteur d'afrikaans⁶³ est reconnu comme citoyen du pays, le « Zoulou » ne l'est pas. Ce dernier est en revanche une « personne appartenant à un peuple d'origine bantoue d'Afrique australe », donc reconnu comme Africain. Il semble que ce type de définition ne reflète que des réalités très partielles⁶⁴, voire étonnantes puisque la définition de Rey et Rey-Debove (*Op. Cit.*) revient à définir les habitants de certaines « régions » comme « moins spécialement » africains, certains comme étant citoyen d'un état alors que d'autres sont présentés comme faisant « partie d'un peuple ».

Je me suis donc tournée vers les discours de plusieurs témoins, interviewés lors de mes recherches, pour approcher différemment ce que la notion d'« africain » peut signifier. Voici quelques représentations de soi et de l'autre comme « Africain » (ou non), construites en interaction avec ces témoins :

1. On peut avoir un parent africain sans se considérer Africain⁶⁵.
2. On peut également être né en Afrique, y vivre et ne pas se considérer Africain, voire associer le caractère « africain » exclusivement à une personne noire, quelle que soit la manière de se définir de la personne concernée⁶⁶.

⁶³ L'« afrikaans » est défini comme « parler néerlandais d'Afrique du Sud ». Il n'apparaît donc ni comme une langue africaine, ni comme une langue d'ailleurs, sauf que ce « parler » est « langue officielle » avec l'anglais.

⁶⁴ La définition de Rey & Rey-Debove (2008) fait émerger de nombreuses questions, parmi lesquelles le sens de « spécialement » : Désigne-t-on une majorité et de quel type ? Et les autres (ceux qui n'y habitent plus, ceux qui n'y ont jamais habité, ceux qui se définissent autrement que « Noirs », etc.) ? Il faut dire que la notion d'« africain » est très peu travaillée dans les dictionnaires, même qualitatifs. A la décharge du Petit Robert 2008 (en ligne), il faut noter que ses entrées ne sont pas à jour : un Sud-Africain y est « de l'Afrique du Sud et spécialement de l'Union sud-africaine » et un lien renvoie au seul terme d'« Afrikaner ». Cela voudrait-il dire que cela n'a pas été réécrit depuis l'Union, qui a pris fin en 1961 ? Cela expliquerait la vision proposée du statut des langues, leurs origines annoncées, ainsi que l'absence des neuf autres langues officielles, comme langues du pays et entrées du dictionnaire.

⁶⁵ Comme c'est le cas de Paul. Jeune actif français, ce témoin ne se définit pas comme « Noir » et je note qu'il ne se définit d'ailleurs pas du tout lors de nos échanges si ce n'est comme Français et selon son projet de vie. Paul, Daniel et Eve sont des témoins issus d'une recherche spécifique autour de ces questions (Peigné 2010a).

3. On peut également être Blanc, né en Afrique et se considérer Africain⁶⁷
4. On peut par ailleurs considérer qu'une personne blanche ne peut être admise comme « africaine » que d'une manière « très intégrée »⁶⁸, en termes de temps passé en Afrique et de pratiques sociolinguistiques et culturelles.

Selon les représentations évoquées ci-dessus, on observe des manières variées de se positionner par rapport à une identité « africaine ». On peut dire avoir un parent noir et ne pas se considérer Africain (Paul), comme à l'inverse on peut se dire Blanc et se considérer Africain (Daniel). On peut être né en Afrique et ne pas se considérer Africain (Antjie) tout comme je suppose que certaines personnes qui ne sont pas nées en Afrique se considèrent africaines. Il semble que la notion de temps passé en Afrique ne garantisse pas forcément la définition de soi comme « Africain » (voir la représentation d'Antjie face à celle de Daniel) mais pourrait éventuellement contribuer à une acception de soi par l'autre en tant que tel (Ève). Investir le terme d'« africain » s'avère bien plus complexe qu'une simple association à une couleur de peau ou à une localisation géographique, puisque cela semble dépendre de qui se/ le définit, pour qui, selon une intention et un contexte particuliers.

En écho au chapitre 2, l'identité se définit dans la relation d'altérité, elle est « fondamentalement dialogique » (Blanchet, Francard 2003 : 156), c'est la « dialectique du *soi* et de l'*autre que soi* » (Ricœur 1990 : 13). Elle se construit par un processus « d'identification par lequel l'individu se rend semblable à l'autre que lui » et un processus de différenciation par lequel l'individu « se saisit comme distinct » de l'autre (Camilleri 1986[1980] : 331). C'est une dynamique qui n'est pas figée puisqu'elle est dialogique « par intégration de l'autre dans le même, du changement dans la continuité » (*ibidem*).

Cette identité d'« Africain » dépend de la conscience de soi et également de la reconnaissance par autrui : « cette négociation implique des ajustements entre les attentes du sujet et celles du collectif qui a le pouvoir d'attribuer la reconnaissance » (Blanchet, Francard *Idem* 157). Le collectif n'est justement pas toujours favorable à la reconnaissance d'une identité pour soi à un groupe donné. Il semble que l'identité pour soi et l'identité de soi par l'autre en tant qu'« Africain » ne relèvent pas toujours des mêmes critères. Même si cela reste assez présent dans les représentations (*cf.* celle de Antjie face à celle d'Ève),

⁶⁶ Cela a été le cas en entretien avec Antjie, femme sud-africaine blanche, venue en France suivre des cours de français. A notre question sur les motivations des Sud-Africains à apprendre le FLE, elle ne parle que de son groupe social de référence.

⁶⁷ Comme Daniel, jeune actif sud-africain qui vit entre l'Europe et l'Afrique du Sud. *Cf. infra* le positionnement similaire de S. Friedman. (*Ibidem*)

⁶⁸ Ce terme est celui choisi par Ève, autre témoin de nos recherches, qui est une femme camerounaise enseignante-chercheuse. Vivant aux Etats-Unis, elle voyage régulièrement dans plusieurs pays d'Afrique. A notre question « est-ce qu'un Blanc pourrait être africain ? », Ève donne l'exemple de Claude Njike-Bergeret, mariée au Chef de Bangangté au Cameroun, qui a souvent été représentée dans la presse dans un mode de vie traditionnel local (*Ibid.*).

il me semble possible que ces critères puissent ne pas dépendre du fait qu'on se considère soi ou l'autre comme Blanc ou Noir. J'ai donc essayé, pour mieux les cerner, de poser la question à Ève en entretien. Ce témoin a mis en avant un certain degré de proximité aux langues/ cultures.

Selon les représentations d'Ève, être ou se sentir « Africain » semble lié à une proximité aux langues et cultures d'Afrique. En effet, pratiquer les langues/ cultures de son héritage africain quel que soit le contexte dans lequel on vit, représenterait un lien renforçant une identité de soi comme africaine. Ève m'a rapporté l'anecdote d'une femme Africaine Américaine disant à un collègue africain (non Américain) qu'il était « chanceux » car lui disposait de ses langues/ cultures, alors qu'elle, qui ne connaissait pas les siennes, se sentait dépossédée d'une partie de son africanité.

Ève, qui a eu l'occasion de rencontrer des Sud-Africains aux États-Unis, pense que leurs pratiques sociolinguistiques et culturelles semblent « plus africaines » là-bas que celles d'autres Africains. Elle me donne l'exemple d'une fête africaine aux États-Unis où les langues à clics, les tenues d'apparat zulu lui semblaient « plus représentatives d'une origine » par rapport aux boubous d'autres convives. Comme si les langues et les cultures sud-africaines noires portaient une forme de légitimité plus grande car elles semblaient « plus premières » face à d'autres pratiques africaines car elles seraient « plus préservées », selon Ève.

Il est possible que ces représentations des Sud-Africains comme « plus africains » aient émergé parce qu'elle connaît mieux d'autres pratiques africaines. Il est également possible que les Sud-Africains qu'Ève a rencontrés lui aient semblé « plus africains » en raison du contexte nord-américain de la rencontre. Dans tous les cas, une certaine proximité⁶⁹ aux langues/ cultures d'Afrique semble participer à renforcer une identité africaine pour soi et par l'autre. Cette identité africaine de soi projetée sur l'autre ne constitue d'ailleurs pas toujours un lien entre les individus.

En Afrique du Sud en effet, la perception du partage d'une « africanité » commune n'est pas forcément représentée comme un lien. Ève me faisait part du fait qu'il est parfois mal accepté par certains Africains Américains que des Africains non Américains viennent travailler aux USA⁷⁰. Il semble que ce soit également le cas en Afrique du Sud, mais l'hostilité y est encore plus flagrante à travers la xénophobie de certains Sud-Africains noirs à l'égard des migrants africains (Morris 1999 : 86). Dans ces deux cas, c'est

⁶⁹ Proximité à des langues/ cultures africaines en termes de degré de connaissance et surtout de pratiques, qui reposaient pour Ève en partie sur des critères de « préservation » dans le temps, donc peut-être une forme d'identité plus légitime car perçue comme plus proche de la tradition.

⁷⁰ La question de la dénomination des personnes se pose d'ailleurs aux États-Unis également. Il semblerait que l'identité d'« Africain Américain » ne soit pas ouverte à toute personne se disant africaine vivant sur le sol nord-américain (cf. Swarns 2004 à ce sujet) mais qu'elle implique un certain partage d'une histoire commune difficile. Il nous semble que certaines manifestations de xénophobie ont lieu pour les mêmes raisons en Afrique du Sud, même si l'on ne saurait réduire la complexité de la situation à ce seul fait.

peut-être une forme de légitimité en tant que citoyen Nord-Américain et Sud-Africain qui prime face au partage d'une identité africaine, face à quelqu'un considéré avant tout comme venant d'« ailleurs » plutôt que par le partage d'une certaine « africanité ».

Un migrant commente ainsi sa relation avec les Sud-Africains noirs : « pour lui tu es un étranger, un *makwerekwere*, voilà ! Je sais très bien que ceux qui vivent en Europe vivent la même chose, mais évidemment c'est dur de vivre ça d'un Noir comme toi... » (Bouillon 1999b : 147). Des migrants Congolais ou Nigériens projettent une forme de solidarité dans leur relation avec les Sud-Africains noirs alors que pour ces derniers, il n'y a pas de proximité établie du fait d'être africain, ou du fait d'être noir. Facilement identifiés en Afrique du Sud par leurs vêtements ou leurs coiffures, qui trahissent des parcours différents, ces migrants sont « identifiables comme « l'Autre » » selon Morris (*Idem* 87), comme le terme de *makwerekwere* le souligne⁷¹. Si le rejet de l'altérité est sensible au niveau des interactions quotidiennes, il semble également que cela occulte une certaine solidarité africaine dans la lutte anti-apartheid passée, à l'heure où certains ressortissants de ces pays ont à leur tour besoin d'aide⁷². Le migrant interviewé par Bouillon semblait se représenter une certaine relation de solidarité dans une situation de migration africaine, par opposition à une situation en Europe. Ce qu'il projette comme représentant un lien entre « Noirs » et/ ou « Africains », il ne le retrouve pas auprès des Sud-Africains noirs, peut-être parce que pour ces derniers la situation se pose autrement.

Je ne suis pas sûre que les Sud-Africains noirs, définis de l'extérieur comme « africains » dans de nombreux ouvrages, se catégorisent comme tels individuellement. Selon une étude de Franchi (2004), seuls 24% des étudiants se servent d'« étiquettes « raciales » » pour se définir. Il semble que se définir passe peu par la nationalité : seuls 19% font référence à la nationalité ou à leur lieu de naissance alors que 30% utilisent des acceptions culturelles, linguistiques ou religieuses :

« Il ne serait plus considéré comme acceptable de se définir en termes « raciaux » pour les étudiants sud-africains. [...] La rareté des affirmations identitaires « raciales » chez les étudiants sud-africains, plutôt qu'indiquer un véritable changement au niveau des représentations de Soi et de l'Autre, traduit une « mise en silence » de la « race » » (Franchi *Ibidem* 284).

Effectivement, se définir comme « Africain » reviendrait à utiliser les catégorisations « raciales » de l'apartheid et, à travers ce terme, la catégorie la plus dévalorisée dans le pays jusque dans les années 1980, qui commence à peine à être investie autrement. On pourrait alors supposer que les définitions identitaires individuelles évoluent vers d'autres critères, mais Franchi soutient l'hypothèse que ce

⁷¹ *Makwerekwere* semble souvent désigner les étrangers, comme ceux qui parlent d'autres langues. Voir Vigouroux (2003 : 260-268) pour des définitions du terme par des migrants francophones africains.

⁷² Cette situation paradoxale est notamment due au soutien inconditionnel de T. Mbeki à R. Mugabe, par loyauté pour l'appui de ce dernier à la lutte anti-apartheid, et ce, en dépit des événements anti-démocratiques désastreux pour la population zimbabwéenne.

délaissement des termes « raciaux » semble plutôt traduire le fait qu'ils deviennent tabous qu'une évolution des représentations de l'altérité. La mise à l'écart de la notion de « race » marque peut-être un certain malaise à sortir de ce type de catégorisation et d'histoire par la voie du silence, qu'il serait bon de briser par un travail de déconstruction explicite. L'évolution rapide que connaît le pays mériterait que cette recherche de 1998-99 soit reconduite, car la définition de soi et de l'autre évolue rapidement.

Il me semble d'ailleurs que les langues prennent le relais de la catégorisation « raciale » pour identifier quelqu'un. La « race » est encore utilisée (pour les quotas en rugby par exemple) mais n'est pas viable face à tous les interlocuteurs. En témoigne cette question que m'a posée Antjie (*cf.* annexe 34, p. 274), alors qu'elle découvrait que mon ami était sud-africain : « quelle langue parle-t-il ? ». Elle cherchait en fait à l'identifier sans avoir recours aux catégories « raciales », peut-être parce qu'elle pensait que cela ne correspondait pas au contexte français où nous étions, ou à moi en tant qu'interlocutrice, et peut-être surtout car elle ne souhaitait pas être catégorisée comme une personne pour qui la « race » trouvait pertinence, sachant qu'une des hypothèses n'en exclut pas une autre. Je m'étais alors rendu compte que pour elle, la langue pouvait être un moyen détourné pour identifier quelqu'un. Antjie posait d'ailleurs la question au singulier, puisque l'identité au-delà de celle de Sud-Africain, passe en Afrique du Sud ensuite souvent par la langue identitaire, souvent la langue la plus pratiquée familialement (*cf. supra*). C'est notamment ce qui sert de référence aux Sud-Africains blancs pour maintenir leur opposition, mutuelle, entre locuteurs d'afrikaans et d'anglais.

C'est une distinction qui semble perdurer d'ailleurs à travers les dénominations récentes d'anglais zulu ou xhosa par exemple. Ce sont alors les langues qui intervenaient comme critère définitoire : les langues commencent en effet parfois à remplacer les catégorisations de population « traditionnelles » sud-africaines. Une étude de 2004 permet de suivre l'évolution de ces dernières, même si les résultats sont difficilement comparables avec l'étude de Franchi, compte tenu des sources et de publics différents⁷³. Il semblerait, dans cette publication gouvernementale, que 53% des Sud-Africains interrogés se définissent comme Sud-Africains contre 18% comme Africains. Une proportion croissante de la population tend à se définir par la nationalité :

⁷³ Notamment en termes de catégories proposées à l'auto-catégorisation (dont on peut d'ailleurs se demander comment ont été choisies celles qui sont proposées en dernière entrée des ordonnées du tableau). L'étude de 2004 est, de plus, réalisée sur un échantillon plus large de population (STATSSA 2004 : 8).

« Comment vous décririez-vous ? »	Groupes de population				
	total	Africain	Métis	Indien	Blanc
Total des témoins (personnes)	29 773 126	22 323 529	2 487 592	777 115	4 184 890
total des témoins (%)	100%	75%	8%	3%	14%
Africain	18%	23%	4%	4%	5%
Sud-Africain	53%	44%	78%	70%	82%
Blanc/ Noir/ Métis/ Indien	4%	3%	12%	18%	4%
Zulu/ Xhosa/ Swazi/ Anglais/ Néerlandais	14%	18%	1%	0%	2%

Tableau 16. Auto-catégorisation des Sud-Africains par groupes de population⁷⁴.

On peut remarquer que si une grande partie des Sud-Africains dits blancs, métis et indiens⁷⁵ se définissent avant tout comme Sud-Africains, les membres du groupe dit africain sont plus partagés entre une identité par la langue/ culture, une identité africaine et surtout une identité sud-africaine. Les catégories héritées de l'apartheid sont délaissées par les Sud-Africains blancs et noirs alors qu'elles sont le second choix de définition pour les Sud-Africains métis et indiens ; cela pourrait-il correspondre au fait que les pôles extrêmes de définition de la population souhaitent en sortir, et que les groupes intermédiaires du continuum cherchent à identifier leur place ? Ces chiffres pourraient par ailleurs indiquer qu'un certain sens d'appartenance commune à une citoyenneté sud-africaine est en train de se développer, cependant, émanant du gouvernement et élaborés dans des conditions pas toujours explicites (*cf. notes supra*) cela reste une hypothèse à vérifier. Ces remarques peuvent également aller dans le sens de Franchi où se considérer « Africain » en Afrique du Sud est encore directement associé à la notion de « race » et ne semble pas remporter la majorité des suffrages : sur plus de 22,3 millions de Sud-Africains considérés comme Africains, seuls 23% s'auto-catégorisent comme Africains. Qui parle alors d' « Africains » ?

Il est intéressant de noter un inconfort commun à nommer l'autre selon la situation postcoloniale dans laquelle on se trouve, notamment française⁷⁶ et, en l'occurrence sud-africaine. En France, on rencontre parfois le terme d' « Africain » comme une sorte de terminologie par défaut et/ ou par volonté de respect

⁷⁴ A partir de *Future fact survey 2004 (Republic of South Africa 2006 : 85)*.

⁷⁵ Nous reprenons ici les catégories « groupes de population » des abscisses du tableau, dont on ne sait pas qui catégorise de la sorte ni selon quels critères.

⁷⁶ Cela n'est bien sûr ni exclusivement ni généralement français. Les recherches consultées évoquent souvent le terme d' « africain » dans un contexte qui est tout de même défini. Pour avoir été attentive à la manière dont on évoque l'Afrique dans les interactions sociales et médiatiques, nous avons pu remarquer que l'Afrique est parfois évoquée de manière si généralisante qu'on croirait presque entendre une référence à un pays et non pas à un continent. Tout comme parfois, l'Afrique du Sud est associée à une région géographique du continent et non pas à un pays. Il y aurait là un corpus intéressant à construire autour des représentations de l'Afrique en France.

de la personne dont on parle, peut-être parce que l'histoire coloniale du français rend les mots « Noir » et « Blanc » tabous pour désigner une personne. Alors qu'en Afrique du Sud, c'est le terme d' « Africain » qui est délaissé, puisqu'il rappelle les catégories « raciales » de l'apartheid. C'est à cela notamment que l'on perçoit en filigrane deux histoires différentes. On peut également supposer que le refus du terme vient en partie de son emploi en afrikaans par la communauté afrikaner. C'est ce que confirme Omond en 1985, quand le terme d' « africain » est selon lui « officiellement tabou » (1986 [1985] : 23). Il désigne cependant les actuels Sud-Africains noirs⁷⁷ par *Africans* dans son ouvrage. Macquard fait de même en 1960, quand il associe ce terme à celui de *Bantu* pour définir cette partie de la population⁷⁸. Observer la manière dont le terme est si diversement investi, parfois sans qu'on sache vraiment à qu(o)i il renvoie, pose la question des catégorisations à utiliser dans les recherches : doit-on utiliser ses propres catégories ? Celles des témoins ? D'autres ? Il me semble que quel que soit le choix du chercheur, il doit être explicité afin de rendre sa recherche lisible⁷⁹. Intentionnellement ou non, la manière d'investir le terme d' « africain » induit des catégorisations qui agissent par inclusion ou exclusion du groupe auquel on fait référence.

4.3.2 L'identification de soi (non) reconnue par l'autre

La question importante que la notion d' « Africain » pose est celle de la manière dont l'état considère les personnes qui vivent dans le pays. Historiquement, l'investissement de la notion d' « africain » a été exploité dès le début de la colonisation pour en exclure la majorité de la population. La hiérarchisation par référence au pôle « Blanc » a fait que l'emploi du terme est de nos jours accueilli avec circonspection et qu'il est exploité de manière parfois ambiguë, voire contradictoire. Pour développer en quoi l'identification de soi est reconnue par l'autre ou non, les politiques sud-africaines de l'emploi vont servir de point de départ à la discussion concernant le fait de savoir si un « Africain » peut être blanc et quelles sont les implications liées à la reconnaissance de l' « africanité ».

Le rapport à l'autre en Afrique du Sud s'est forgé autour de la construction d'une altérité stigmatisante, définie autour d'un pôle de référence « Blanc ». Une « personne blanche » est en 1967⁸⁰ définie comme :

« Une personne qui :

⁷⁷ Bien qu'à l'époque de l'apartheid, en rappel du chapitre 3, ils n'étaient pas considérés comme Sud-Africains mais comme ressortissants des « homelands » autonomes ou indépendants.

⁷⁸ Pour Marquard, les « Africans » sont les habitants noirs du pays, associés au terme « Bantu ». Il les distingue des esclaves, des Khoïsan (« Bushmen and Hottentots ») et des habitants d'autres parties du continent (« Negroes ») (1962 : 33-46).

⁷⁹ Et pour ce faire, prendre conscience que ces catégorisations ne vont pas de soi et qu'elles n'ont pas de valeur dans l'absolu (Peigné, Razafimandimbimanana, 2008)

⁸⁰ La formulation complexe du *Population Registration Amendment Act*, n° 64 de 1967 mérite d'être proposée en version originale: « A white person is someone who: In appearance obviously is a white person and who is not generally accepted as a Coloured person; or Is generally accepted as a white person and is not in appearance obviously not a white person » (Omond *Idem*).

- a. d'apparence est évidemment une personne blanche et qui n'est pas généralement acceptée comme une personne métis ; ou
- b. est généralement acceptée comme une personne blanche et n'est pas d'apparence évidemment pas blanche » (Omond 1986 [1985] : 25).

A partir de cette acception officielle de ce que doit être une « personne blanche », tous les autres groupes de population vont être définis par exclusion en tant que « non Blancs ». Cette définition, vague et contestable, est basée sur le jugement visuel et moral par autrui. Officialisées par le régime d'apartheid, ces catégories par exclusion étaient déjà en vigueur depuis l'Union sud-africaine (1910-1961), comme le suggère la définition de « Coloured » dans le *Pensions Act* de 1928 : c'est quelqu'un qui n'est « ni un Blanc, ni un Asiatique, ni « un membre d'une race ou tribu aborigène d'Afrique », ni un Hottentot, ni un Bushmen ou un Koranna » (Fauvelle-Aymar 2003 : 157). C'est ainsi que les catégories de « Black », « Coloured », « White » et « Indian » deviennent la grille de lecture hétéro-imposée du *Population Registration Act*, de 1950 à 1991. Les groupes ont été définis par « défaut » et par l'autre, restant dans l'indéfini et la dévalorisation à mesure de leur éloignement estimé avec le groupe « blanc ». Ce processus, pour faire du même (ou du proche) un autre isolé et officiellement différent, se retrouve dans les définitions actuelles, encore ambiguës et problématiques.

Le terme « Noir » reste en étroite relation avec celui d' « Africain », allant parfois jusqu'à l'englober : une synthèse gouvernementale⁸¹ de 2001 stipule que le terme « Black » regroupe les « Sud-Africains noirs, indiens et asiatiques ». Le BBBEE⁸² affirme quant à lui que l'expression « black people » est « un terme générique qui signifie Africains, Métis et Indiens » (2003 : 4). Le terme d' « africain » est toujours en tension entre des formes inclusives et exclusives d'appartenance de la population. Il inclut parfois tous les Sud-Africains, parfois tout le monde sauf les Sud-Africains blancs ou encore parfois seulement les Sud-Africains noirs. Malgré cela, on peut noter que les recensements officiels marquent la transition démocratique par leur tentative de passer de la catégorisation par l'autre (l'enquêteur ?) à l'auto-catégorisation par les enquêtés eux-mêmes. Même si cinq catégories sont encore prédéfinies⁸³, le choix parmi celles-ci est libre : le recensement de 2001 précise pour les enquêtés que « l'appartenance à un groupe de population est désormais fondé sur l'auto-perception et l'auto-catégorisation et non plus une définition légale »⁸⁴. Comme on peut le remarquer au tableau 16 *supra*, la catégorisation de l'enquêté par

⁸¹ Document de synthèse relatif à la préparation et l'élaboration des lois de réforme post-1994 en Afrique du Sud : *A Review of Public Participation in the Law and Policy-Making Process in South Africa* (Parliament of South Africa 2001).

⁸² Le BBBEE est la loi de *Broad-Based Black Economic Empowerment* qui remplace le *Black Economic empowerment* (BEE) depuis 2003 (Republic of South Africa 2004).

⁸³ « Black African, White, Indian or Asian, Coloured, Other » (STATSSA Census 2001:1, Key-results for RSA). Le prochain recensement national a eu lieu en 2008 (pour être publié plus tard).

⁸⁴ Les cinq catégories sont proposées « dans le but de suivre la progression de l'éloignement face aux discriminations passées de l'apartheid », ce qui me pose question : l'éloignement face à ces catégories sera-t-il sensible quand tous les enquêtés se

lui-même est prise en compte (abscisses), mais toujours en regard d'une catégorisation posée comme référence (ordonnées) dont on ne sait pas qui l'élabore ni comment.

La précédente définition du BBBEE a fait réagir la communauté dite « chinoise » du pays, alors exclue de cette politique de l'emploi. Elle a fait appel à ce sujet et la décision a été prise en juin 2008⁸⁵. On est ici dans le cas d'une demande de reconnaissance de soi et de son groupe pour des raisons principalement socio-économiques puisqu'une catégorisation « Asian » reconnaît par ailleurs la population sud-africaine d'origine asiatique du pays.

Dans cette même politique, on donne au groupe dit « indien » la possibilité de s'identifier à la majorité noire mais tout en n'étant tout de même pas accepté comme en faisant partie (Petersen 2000 : 9). En 1999, Mbeki s'adresse à cette communauté en tant qu' « Indiens d'Afrique ». Selon Ebrahim-Vally (2003), Mbeki reconnaît ainsi « une question « indienne », une crise identitaire indienne », même si identifier ce groupe de la sorte le présente comme homogène⁸⁶. Ce terme d' « Indiens d'Afrique » a provoqué un vif sentiment d'exclusion auprès de l'électorat concerné « certains se voyant insultés par l'expression et par là même rejetés de la nation nouvelle » (*Ibidem* 218). Le terme d' « Africains d'Inde » lui a donc par la suite été préféré. La définition des groupes par les politiques de discrimination positive alimente un débat autour de la viabilité de telles catégorisations. Elles fluctuent selon les occurrences, ce qui agit sur toute la population à chaque fois (Camilleri 1986[1980]).

Si l'on reconnaît l'importance des politiques de redressement des inégalités créées par l'apartheid, on peut cependant questionner les catégories officielles actuelles, qui semblent plus ou moins directement héritées du précédent régime. La demande des « Sud-Africains chinois » marque l'urgence de réfléchir à ces catégorisations dépassées⁸⁷ ; tout comme l'exemple des « Sud-Africains indiens » atteste de l'importance de l'acceptation officielle de tous en tant que Sud-Africains Africains, soit comme membres et parties d'un projet national. Ce sentiment est certainement partagé par différents groupes, dont les « Sud-Africains blancs ». Cependant, leurs revendications seraient certainement perçues et traitées autrement si elles étaient exprimées. Il semble que le poids de l'histoire joue une fois de plus un rôle ici, cependant la

classeront dans la catégorie « autre » ? Même si l'ampleur du travail sur ces recensements peut faire redouter l'utilisation d'une catégorisation qualitative par réponse ouverte à la question, il m'est difficile de suivre en quoi les cinq catégories proposées peuvent attester d'un éloignement face à ces mêmes catégories.

⁸⁵ Voir à ce sujet SAPA (2008). La question était soulevée depuis plusieurs années déjà (voir Terblanche 2006).

⁸⁶ La perception qu'ont les « Indiens » d'eux-mêmes et de leur organisation intracommunautaire est autre. L'axe religieux marque certaines différenciations, les modalités de l'inscription des individus dans la diaspora indienne entrent en compte également (Ebrahim-Vally 2003). Il en va de même pour tous les groupes (sud-africains).

⁸⁷ La communauté chinoise vient d'obtenir son inclusion aux politiques du BBBEE : comment justifier que le BBBEE inclut tous les Sud-Africains - sauf ceux qui sont Blancs - sans admettre une discrimination effective que le pays rejette officiellement ? La question est d'autant plus pertinente que l'échec des politiques de discrimination positives n'est plus à démontrer dans le sens où elles n'ont bénéficié qu'à une certaine élite et non pas la majorité défavorisée.

legacy of apartheid peut-elle encore représenter un argument pour longtemps ? Un « Africain » peut-il être blanc ?

J'ai interviewé des Sud-Africains blancs se définissant d'abord comme Sud-Africains, mais également comme Africains. Ces hommes m'ont fait part de leur manière de se définir lors de voyages ou de séjours de vie en Europe. S'ils ne se définiraient pas comme Africains en Afrique du Sud, ils le font cependant dans des discussions en France. On revient à la reconnaissance sociale de l'image de soi, qui n'est pas aisée en France puisque leur « africanité » n'est pas « visible », voire leur est parfois refusée par association de prime abord avec l'histoire de l'apartheid. Cette facette identitaire « africaine » semble alors revendiquée par ces Sud-Africains à l'étranger, qui souhaitent – plus ou moins consciemment - une reconnaissance de leur différence, mais aussi une valorisation de leur identité. J'y vois également la revendication d'une rupture avec cette identité hétéro-imposée « de prime abord », comme pour proposer à l'autre une vision complexifiée de la situation actuelle, vécue de plein fouet par la génération née autour des années 1970-80. C'est en connaissant mieux les pratiques sociolinguistiques et culturelles de ces jeunes que leurs pairs, de toutes nationalités, leur ont reconnue cette facette identitaire « africaine » par la suite.

A ma question sur les fondements de cette identité africaine⁸⁸, les critères que ces Sud-Africains ont invoqués étaient : le fait d'être né en Afrique, le fait d'aimer leur pays et de s'y projeter⁸⁹. Je note qu'ils oublient au passage de mentionner leurs pratiques sociolinguistiques et culturelles, que j'ai pu observer par ailleurs⁹⁰. Coquerel met en avant la situation des descendants des colons néerlandais :

« Tout au long de l'histoire, les Afrikaners ont su s'adapter et conserver leur identité. Quelles que soient les évolutions, il est clair que les Afrikaners, à qui on ne peut plus nier leur « africanité » n'ont guère de patrie de rechange, et que cette situation devrait peser lourdement sur les évolutions à venir » (1992a : 289).

Ce propos est important dans la mesure où cette partie de la population doit être prise en compte dans la nouvelle Afrique du Sud, notamment à travers sa langue. Cependant, cet argument peut également revenir à dire que les Sud-Africains anglophones, eux, pourraient « retourner » dans un autre pays, ce qui met en avant l'argument fallacieux de l'origine et donc celui d'une présence illégitime. Les travaux du Sud-Africain Malherbe (1943) et du Britannique Walker (1963) catégorisaient d'ailleurs en termes

⁸⁸ Identité qui n'est ni unique ni exclusive.

⁸⁹ En termes de vie professionnelle et personnelle, ainsi que par le souhait d'une démocratisation sociale viable.

⁹⁰ A travers leur pratique des langues africaines, leurs pratiques sociolinguistiques et culturelles dans les interactions (et certaines stratégies de communication interculturelle), les danses zulu lors des mariages, etc. Paradoxalement, ces pratiques représentent un critère pour l'autre dans l'attribution d'une identité « africaine » à ces Sud-Africains, alors qu'eux ne les mentionnent pas. C'est peut-être une manifestation du fait que les pratiques plurielles ne sont pas valorisées ou sont perçues comme homogènes (elles ne sont pas forcément dévalorisées mais considérées comme ordinaires ou « allant de soi », car elles font partie de leurs pratiques individuelles et collectives)

d'Européens ou non-Européens⁹¹. Mbembe, quant à lui, considère tous les Sud-Africains blancs comme Africains :

« L'un des résultats de l'« endogénéisation » des colons et immigrants européens est qu'aujourd'hui, la plus grande partie des citoyens blancs sud-africains ne constitue pas une population étrangère. Il s'agit, désormais, d'Africains d'origine européenne, comme il existe, aux Etats-Unis par exemple, des Américains d'origine africaine » (2006 : 2).

Mais ces Sud-Africains ne se voient pas toujours attribuer une appartenance « africaine » aux yeux d'un autre, en tant que « la partie du soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe [...], ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance » (Blanchet, Francard 2003 : 156). C'est d'ailleurs encore plus difficile pour eux de se dire Africains en Afrique du Sud, où le groupe social large est encore moins enclin qu'ailleurs à cette reconnaissance d'une identité africaine partagée. C'est d'ailleurs ce à quoi S. Friedman⁹² a été confronté lors d'une communication publique, ce qui l'a amené à réfléchir au fait d'être Blanc dans la projection de soi en tant qu'« Africain » :

Au moment des questions, Un membre zimbabwéen de l'audience a levé la main et, invité à parler, il dit « Je souhaiterais poser une question à mon frère africain ». J'ai répondu « Lequel ? ». Cela a amorcé une longue dispute sur la question de savoir si un Sud-Africain blanc était ou non un Africain – dont la majeure partie était à l'initiative du collègue avec qui je co-présentais, qui m'a assuré qu'en tant que Sud-Africain, je serais toujours un compatriote mais jamais un Africain (Friedman 2004 : 1).

Friedman se voit refuser l'identité d'Africain par son confrère malgré un statut de compatriote sud-africain. On en revient à l'association de la notion d' « Africain » à une personne noire en premier lieu⁹³, mais également, comme pour les jeunes précédemment cités, certainement à la marque d'un passé différent. Friedman en conclut que cela peut demander « plus de preuves » de la part des Sud-Africains blancs pour être considérés comme compatriotes africains légitimes, mais quelles pourraient être les autres implications à l' « africanité » ?

⁹¹ Cela n'est pas du qu'à cette période puisque l'argument de l'ascendance était encore exploité dans les années 1980, comme le met en exemple le commentaire du leader de droite du *Conservative Party*, Dr. Andrieus Treurnicht, dans le journal *Guardian* du 5 mars 1985. Selon lui, l'ascendance blanche des personnes dites « métis » ne peut venir que des marins ayant visité l'Afrique du Sud mais en aucun cas une ascendance afrikaner puisque : « jamais depuis l'établissement de la Nation [afrikaner] les Métis n'ont été admis dans les rangs afrikaners ou acceptés en tant que partie de la communauté blanche » (Omond 1986 [1985] :13).

⁹² Chercheur au *Centre for Policies Studies*, Johannesburg.

⁹³ Il est intéressant de noter que la distinction de classification que STATSSA présente pour le groupe « africain noir », entre 1996 et 2001, pourrait aller dans le sens d'une perception de la population sud-africaine comme africaine (si STATSSA admet des « Africains noirs », c'est donc qu'il peut y avoir des africains « autres que noir », cf. STATSSA 2004). Cependant, dans ses définitions de terminologie (STATSSA 2004 : 9 ; cf. note 4), cet organisme présente la catégorie de 1996 comme « africain/ noir » présenté comme l'entrée « non spécifié/ autre » dans le tableau. Or, une fois dans le tableau la distinction potentielle disparaît au profit de substantif composé d' « africain noir ». Je ne suis donc pas sûre que cette écriture du terme aille dans le sens que je projette ici (celui d'une entrée « africain » qui puisse se décliner pour d'autres personnes que pour les personnes noires) et elle serait peut-être due à des approximations terminologiques et/ ou graphiques (comme pour le « non spécifié/ autre » du tableau qui devient « autre » dans la note). Je note toutefois qu'on retrouve le terme dans d'autres documents (« 79% of black Africans » ; STATSSA Census 2001 : 3).

Zuma en 2002, face à une question à l'Assemblée Nationale, réitère les propos de Mbeki cités *supra* mais précise que « notre sud-africanité et notre africanité est déterminée par notre position géographique en premier lieu, elle est également portée par le sang, la sueur et les larmes que nous avons versés au cours de l'histoire » (*National Assembly* 2002). Il semble en effet qu'être accepté par le collectif en tant qu'« Africain » puisse nécessiter un certain rapport à l'histoire de l'Afrique (colonisation, esclavage), à une certaine conscience des rapports d'altérité que cela a impliqué depuis.

Être accepté comme « Africain » semble donc impliquer l'importance du partage d'un passé difficile et de la conscience d'un rapport à l'autre historiquement stigmatisé, voire un vécu de la stigmatisation. C'est d'ailleurs ce qui fait parfois le lien entre Africains et Africains Américains aux USA, certains discours sud-africains réaffirmant ce lien en évoquant le panafricanisme nord-américain⁹⁴. Cela prend la forme d'une sorte de devoir de mémoire, de respect commun, d'un héritage et d'une fierté que, selon certaines représentations, seules les personnes noires sont légitimées à partager. L'« africanité » pourrait donc s'entendre comme le partage d'un héritage commun, qui est important à expliciter pour se construire, mais qui peut rendre difficile une projection dans le futur si on tombe dans l'essentialisme ou la réification de certains discours sur l'africanité. Cela dit, il est facile dans ma position⁹⁵ de dire cela, le débat est délicat car il porte l'idée d'un devoir de mémoire que tous les (Sud-) Africains ne pourraient pas porter de la même manière. C'est peut-être avant tout une question de démarche individuelle et commune, comme cela est par exemple proposé à travers les projets de réécriture d'une l'histoire « où il n'y a pas de simple vérité finale, directement disponible », dans la construction d'un futur commun (Barbier 2001 : 58).

Se définir « Africain » pour un Sud-Africain, et surtout être reconnu comme tel, pourrait dépendre de la manière dont on se situe dans son histoire et de la projection de soi dans le pays. Une mise en perspective de soi, en tant que conscientisation d'un parcours, qui comprendrait la richesse et le poids d'un héritage commun, une certaine histoire familiale, un certain partage de langues et cultures et/ ou la construction de soi, par exemple. Le tout servirait d'autant d'apports à une projection de soi en Afrique du Sud. Cette projection de soi aurait lieu au niveau individuel en termes de projets de vie, de travail et de valeurs. Elle se réaliserait dans le cadre d'un projet national commun, en termes de contribution au développement démocratique du pays dans un travail de (re)construction d'une altérité qui passe par la reconnaissance de l'autre dans sa différence légitime et nécessaire. Étant donné l'histoire du pays, cette identité d'« Africain » semble difficilement se renouveler vers la construction d'un projet commun à tous les Sud-

⁹⁴ Notamment à travers les travaux de W.E.B. Du Bois.

⁹⁵ Ma position de « Blanche » et/ ou de Française, donc avec une histoire et une construction différentes, mais également peut-être en fonction d'une certaine réflexivité sur les questions d'altérité ?

Africains. Comment lier parcours individuels et projection vers une forme d'unité collective à l'échelle du pays ? Comment lier héritage commun et projection de soi ?

Il semble en effet difficile de pouvoir construire une forme d'unité dans une relation d'altérité qui reste « racialisée ». Le discours *I am an African* de T. Mbeki est très intéressant dans cette perspective :

« Nous refusons d'accepter que notre africanité soit définie par notre race, notre couleur, notre genre ou nos origines historiques. C'est avec fermeté que nous déclarons que l'Afrique du Sud appartient à tous ceux qui y vivent, Noirs et Blancs. Cela concrétise le sentiment, que nous partageons en tant qu'Africains, et que nous défendrons jusqu'à la mort, que la souveraineté appartient au peuple » (Mbeki 1996 : 3).

Ce discours très inclusif affirme une « africanité » partagée entre Noirs et Blancs, ainsi qu'entre Sud-Africains inscrits dans le parcours démocratique du pays. On pourrait presque même y entendre une inclusion de tous ceux qui vivent sur le sol sud-africain. Aussi louable que soit ce discours, il semble cependant confiné aux déclarations d'intention et trouve peu d'écho dans les faits. Les migrants Congolais et Nigériens en Afrique du Sud semblent avoir conscience du fait qu'il est difficile dans ce pays de composer *avec l'autre*, comme le commente Bouillon : « Tous semblent convaincus de l'inégalité essentielle qui les sépare des Africains d'Afrique du Sud quant à l'instruction, la capacité à mener sa barque et à vivre positivement la différence » (1999 : 143). Vivre la différence de façon constructive est difficile, puisque la différence a justement toujours représenté le support de la hiérarchisation. Il semble légitime dans une démocratie si jeune d'avoir du mal à *faire avec* l'histoire chargée du pays, même si cela peut sembler paradoxal dans la mesure où la grande majorité des Sud-Africains s'est battue contre la stigmatisation de la différence pour accéder à la démocratie.

L'idée de faire avec l'histoire et faire avec l'autre rappelle la philosophie d'Ubuntu⁹⁶. Louw soulève la question d'une transformation du pays qui, au-delà de la démocratisation politique, oeuvrerait à une démocratisation sociale à l'aide de cette philosophie. L'Ubuntu reprend l'idée évoquée précédemment de l'identité de soi construite dans la relation *avec l'autre*, qui s'exprime à travers la maxime zulu « umuntu ngumuntu ngabantu », traduisible de différentes manières. J'en retiens deux ici, proposées par Louw à partir des travaux de Van der Merwe : « un être humain est un humain à travers (l'altérité) d'autres êtres humains », ou encore : « Être humain c'est affirmer son humanité en reconnaissant l'humanité des autres dans son infinie variété de fond et de forme ». (Louw 2006 : 5)

Pour Louw, l'Ubuntu atteste d'un « respect pour la particularité, l'individualité et l'historicité, sans quoi la décolonisation ne peut avoir lieu » (*Ibidem*). Cette philosophie devrait contribuer à une (re)construction de soi et de l'autre dans une « africanité » commune :

⁹⁶ Qui est d'ailleurs également investie religieusement, notamment en termes de relations aux ancêtres.

« L'Ubuntu appelle les Africains à être honnêtes avec eux-mêmes. Il appelle à la libération des Africains – pas du regard colonisateur des autres, mais de la colonisation *per se*, c'est-à-dire de la pratique de la colonisation, qu'elle soit celles d'Africains ou par des Africains » (*Ibid.* 10).

Cela rappelle directement le commentaire de Bouillon quant à la capacité des Sud-Africains « à mener leur barque et vivre positivement la différence ». La difficulté à construire un projet commun et individuel pourrait être liée à la difficulté de se situer soi et de situer l'autre dans la « Nouvelle Afrique du Sud ». Comment investir la notion identitaire d' « africain » pour construire l'Afrique du Sud démocratique attendue dans la devise *Diverse People Unite* ?

4.3.3 Se définir Africain en Afrique du Sud au XXI^e siècle :

Se définir « Africain » comporte plusieurs dynamiques⁹⁷, c'est se revendiquer, entre autres : membre du continent africain, membre de communautés sociolinguistiques et culturelles, de communautés de pratiques, membre d'une histoire commune, membre d'un projet - individuel et collectif - lié à l'Afrique. Il est vrai que la question de l'investissement d' « africain » en Afrique du Sud se pose d'une manière tout à fait différente de celle concernant le terme d' « européen » en France, pour reprendre l'exemple de départ. D'où l'importance de l'historicisation dans la recherche, pour échapper à une vision manichéenne des dynamiques du pays (contemporaines et passées), comme le souligne Morin « C'est notre aveuglement à l'égard de notre passé qui nous précipite en aveugles dans notre futur » (2004 : 195). Ne pas simplifier la manière d'investir la notion d' « africain » revient à ne pas réduire ce qui se joue actuellement en Afrique du Sud à un *it's the legacy of apartheid*, qui reprend curieusement le « que voulez-vous c'est la guerre » de Morin (*Ibidem* 192). Car, à travers l'exemple de la notion d' « africain », se joue une appartenance légitimée au pays et donc l'inclusion de tous les Sud-Africains à un projet dans et pour le pays. Il semblerait donc que le silence autour du passé « racialisé » du pays soit un échec, qu'il serait peut-être plus pertinent de travailler à nommer la sortie de ces catégorisations « raciales » pour négocier une identité africaine commune.

Le discours *I am an African* de T. Mbeki est important mais comme le rappelle Franchi : les « discours fondés sur le non-racialisme, la réconciliation et l'unité nationale » sont à dépasser (2004 : 279). Les identités individuelles semblent construites en tension entre le passé et l'avenir, entre les anciennes catégories « raciales » et la question du « comment *faire avec* » pour mieux savoir faire sans ensuite. Peut-être qu'il y a là un besoin de travailler explicitement la jonction entre les deux pour « la construction et la négociation interpersonnelle d'une identité porteuse de sens et de valeurs pour les jeunes Sud-Africains d'aujourd'hui » (*Ibidem* 274), qui cherchent à se positionner *autrement*. Je pense notamment à

⁹⁷ Non exclusives, non exhaustives et pouvant se recouper.

des travaux d'explicitation et d'implication des étudiants au niveau universitaire mais également secondaire, qui pourraient se concrétiser de manière intégrée par l'étude d'une matière, par exemple avec l'histoire et les langues. Travailler cette jonction participerait à chercher « comment " faire nation " à l'âge de la globalisation » (Mbembe 2006 : 3) à travers des questionnements entre autres alimentés par l'école. Même si cela ne semble pas faire partie des projets politiques, il serait intéressant que cette réflexion se développe également « par le haut ». Il semble en effet que le silence de rigueur sur les problèmes sociaux du pays soit un échec et que « la nécessité d'un nouvel imaginaire politique commun se pose donc avec acuité ». (*Ibidem*). Le pays doit sortir de l'euphorie (nécessaire) de la *Rainbow Nation* de 1994 pour se projeter dans un projet de démocratisation qui inclut le *Diverse People Unite* de sa devise. S'il est exploité au niveau national autant qu'il l'est au niveau international, le projet de Renaissance Africaine semble proposer une unification des Sud-Africains en tant qu'Africains⁹⁸. C'est d'ailleurs une position africaine que le pays revendique à travers ce projet, peut-être même un certain renforcement de son identité africaine et internationale à travers la formation de tous les diplomates sud-africains au français ainsi que la création d'une nouvelle élite sud-africaine francophone.

Comment (re)nommer ce qui est commun et ce qui est différent dans l'identité sud-africaine ? Cela reprend la notion d'*ipse* de Ricœur : comment reconnaître du soi en l'autre et de l'autre en soi ? Il existe des propositions intermédiaires, telles que celles d' « Africain-Noir, Africain-Métis, Africain-Indien et Euro-Africain »⁹⁹ (Petersen 2000 : 21). Certes ces propositions continuent à « racialiser » la population, elles ne sont par ailleurs pas forcément acceptées par les groupes concernés, mais Petersen souligne l'unité commune qui transparait sous le terme d'africain ainsi que sa coupure avec la terminologie de l'apartheid. Elles proposent une projection, intermédiaire, dans le futur à l'aide d'un ancrage commun « africain », qui correspond de plus à des positions politiques diverses¹⁰⁰.

La question d'inclure les langues dans ces identités s'est également posée, bien qu'elle soit considérée comme accessoire par certains partis politiques, pour qui l'allégeance à l'Afrique prime. Cependant, Petersen insiste sur l'importance d'une auto-catégorisation et d'un droit à la différence : occulter cela serait passer outre « le besoin d'appréhender positivement la diversité riche de nos manières d'être « différents » dans notre africanité commune » (*Ibidem* 22). Le projet démocratique me semble en effet inclure des obligations réciproques en termes de conformité de l'individu au groupe autant que dans le

⁹⁸ Ce projet passe par une certaine « africanisation » sociolinguistique notamment à travers le changement des noms de villes et de lieux publics, ou encore le « serment à l'école » dont la ministre de l'éducation, N. Pandor, dit qu'il va donner aux enfants « un sens de leur africanité » Cf. XUNDU (2008). Cf. N. Pandor, annexe 11 p. 48.

⁹⁹ « Black-African (or Native-African), Colored-African (or Mestizo-African, Garieb-African), Indian-African (or Asian-African), and Euro-African ».

¹⁰⁰ Petersen mentionne l'African National Congress (ANC), le Pan-African Congress (PAC) et la position afrikaner (2000 : 21).

droit à être reconnu comme « légitimement différent » (Blanchet, Francard 2003 : 157). Il est donc, tel que le mentionne la Constitution, compromis si l'on ne peut garantir le droit individuel à la différence.

Il me semble que la notion identitaire d'« Africain » dans le pays est fortement associée à celle de Sud-Africain. Travailler à la première identité permettrait en retour de mieux se positionner dans la seconde. Il semble que cela passe aussi par un travail autour des langues-cultures, notamment à travers la valorisation des pratiques locales comme sud-africaines¹⁰¹. Cela inclut également la nécessité d'une réflexion sur les pratiques, à tous niveaux de cette société, qui sont souvent reconnues comme multilingues et multiculturelles mais très peu comme plurilingues et pluriculturelles. Peut-être parce qu'admettre des pratiques plurielles reviendrait à admettre de l'autre en soi ? C'est notamment en cela que les revendications liées aux variétés sud-africaines d'anglais me semblent s'inscrire dans le processus de transition démocratique. Les projets nationaux évoqués bénéficieraient alors peut-être d'un contact avec des langues/ cultures non sud-africaines, car il semble parfois plus facile (ou moins malaisé) de reconnaître certains de ses propres traits en un « autre lointain » qu'en un autre proche. C'est d'ailleurs une possibilité qui est exploitée en cours de littérature francophone africaine à l'université par exemple, où l'étude des indépendances africaines francophones a permis à Wynchank (1999) de susciter une discussion en classe sur les situations africaines francophones avant de pouvoir aborder des réalités sud-africaines, qui restent bien souvent taboues autrement.

Bien sûr, ces hypothèses me sont propres et peuvent être interprétées différemment, d'où l'intérêt d'ouvrir le débat, notamment avec des chercheurs (Sud-) Africains. Alexander, par exemple, se prononce en faveur de ce qu'il appelle une « culture noyau » (*core culture*) qui favoriserait la formation d'« une identité nationale minimale qui transcende les nombreuses différences qui constituent le pays » (Petersen 2000 : 15). La formation de cette « culture noyau » inclut la « construction et reconnaissance d'une histoire commune, d'une fierté commune de symboles communs et liens qui brisent les anciens murs de la séparation » (*Ibid.*). Petersen précise que ce projet n'aura lieu qu'en le construisant, en le partageant et en s'ouvrant à l'autre, ce qui me semble devoir passer par le droit à la différence au sein de ce projet d'unité nationale, par exemple au moyen d'un travail explicite sur ces questions au sein du système éducatif.

Cette contextualisation de la notion d'« africain » pose la question des versions de l'histoire proposée dans le milieu éducatif sud-africain, question récurrente et cruciale pour la formation des identités et l'inscription du pays dans son histoire, fondamentale dans l'inclinaison que va prendre la construction de son futur. Cela pose également un cadre différent selon que le caractère « africain » est inclusif ou

¹⁰¹ En considérant l'afrikaans comme langue africaine, mais également en s'attachant à valoriser les nouvelles langues officielles qui manquent cruellement de visibilité, comme on l'a vu *supra*.

exclusif envers les personnes et leurs langues, que ce soit dans les prises en compte officielles ou dans les représentations. La scolarisation me semble un des espaces privilégiés pour apprendre à (dé)construire le rapport aux locuteurs et leurs langues pour une gestion historique de la pluralité et l'altérité vers un projet sociétal.

Conclusion

La question des langues trouve un éclairage particulier dans le contexte sud-africain puisque celles-ci ont toujours été exploitées dans la hiérarchisation de la société, que l'on a structurée justement en maintenant les langues séparées. On voit ici que les réformes éducatives, malgré l'importance du nombre de réformes et de lois et malgré les politiques linguistiques prometteuses élaborées, n'impliquent finalement que peu de changements depuis le début du XXI^e siècle. Reconnaître la multiplicité des langues et entendre la préserver fait partie des débats mondiaux actuels. Cela « relève du « politiquement correct ». Et cela sous le double aspect d'un multilinguisme sociétal à maintenir et d'un plurilinguisme individuel à développer » (Coste 2006 : 11). Le pays, à l'inverse de certaines situations africaines évoquées par Coste, où le choix s'est porté sur la « langue du colonisateur » face à la pluralité des langues, a officiellement reconnu 11 langues. L'enjeu de la pluralité des langues, en Europe comme en Afrique du Sud, est bien dans un premier temps celui « des limites d'une gestion plurielle du multilinguisme » (Coste *Ibidem* 13) développé *infra*, mais il concerne également en Afrique du Sud la manière dont les langues vont être rendues visibles et être valorisées dans la transition démocratique. La terminologie, les noms de curricula, d'approches et de diplômes ont changé mais cela ne fait-il pas que masquer l'absence de mises en place linguistiques et éducatives innovantes ? En Afrique du Sud, ce sont les enseignants-chercheurs qui tentent de développer ce projet, notamment en s'efforçant d'encourager une certaine valorisation des langues-cultures historiquement défavorisées (*cf.* Lafon, Webb 2008 ; Alexander, Busch 2007a) et en insistant sur des politiques plurilingues (comme l'Université du KZN, voir *infra*). La manière dont la démocratisation va prendre forme peut en dépendre et cela peut contribuer à la construction d'une unité nationale dont les bases se jouent actuellement. Alexander écrivait en 2003 (19) que « la question linguistique n'est pas mobilisatrice », on a vu pourquoi elle ne l'est pas politiquement mais que c'est au niveau des pratiques et des représentations que la question est pressante. Compte tenu de l'histoire du pays, des enjeux d'une démocratisation sociale et de l'insertion dans le marché mondial, les représentations actuelles sur les langues ont plus d'impact que les statuts officiels qui leur sont attribués, surtout quand on prend en compte la division de la gestion des langues selon les provinces, les écoles et les choix individuels. Dans ce contexte, l'anglais revêt un pouvoir indéniable au niveau individuel, qui, associé au « laisser-faire » entourant neuf des langues officielles, fait que la situation vire au « trop de pluralité tue la pluralité » mentionné par Coste (2006 : 13) même si les autres langues sont perçues comme allant « se maintenir » dans les usages, comme dans de nombreuses autres situations africaines (Calvet 2002 [1974]). On peut se demander ce que le français vient faire dans ce contexte et comment il s'intègre à ce paysage, dans les

répertoires scolaires, dans l'évolution des représentations des langues et de leurs locuteurs mais surtout pour quelles raisons et dans quels objectifs. L'enseignement/ apprentissage du français doit être pensé en relation aux politiques linguistiques sud-africaines (et non plus « tel qu'en lui-même », Coste 2006 : 13), mais également en fonction des réponses à ces questions. La contextualisation de la situation sud-africaine dans laquelle cette politique est formulée est particulière est à prendre en compte selon plusieurs paramètres que l'on a dégagés :

- On se trouve dans un pays plurilingue, aussi bien dans les pratiques que par les lois, depuis que neuf langues ont rejoint l'anglais et l'afrikaans en tant que langues officielles et que ce sont des langues historiquement défavorisées.
- La construction des langues et des identités dans le pays fait que les onze langues officielles ne bénéficient d'une parité d'estime que dans les textes constitutionnels, qui se promettent par ailleurs de la développer.
- L'Afrique du Sud s'est construite sur une exploitation de la pluralité comme argument de division de la population, dans le rejet de l'altérité.
- Les représentations du plurilinguisme sont encore très partagées, avec d'une part la représentation d'atout/ handicap de la pluralité alors que les pratiques sont plurielles ; et d'autre part la difficulté de renégocier le rapport à l'altérité du fait qu'apprendre la langue d'un autre est encore conditionné selon les catégories de l'apartheid, d'où un manque d'intérêt pour les nouvelles langues officielles.
- Parce que la politique affichée de « multilingualism » ne revient pas, malgré les onze langues officielles, à promouvoir le plurilinguisme mais « au moins deux langues officielles », ce qui peut revenir à n'apprendre qu'une langue pendant la scolarité. Cela revient également à considérer que l'autre langue, la langue familiale qui est censée être celle de scolarisation (HL et LoLT) est unique¹⁰².

Il est donc possible que les manières de parvenir à développer le plurilinguisme dans les sphères scolaires empruntent un chemin différent de ceux qui sont exploités pour le travailler en Europe. S'interroger sur les particularités du contexte sud-africain va permettre de mieux déterminer sa configuration multilingue (Coste 2006) et le plurilinguisme qui doit être envisagé selon cette contextualisation spécifique (Castellotti, Moore 2008b) comme cela a été développé au chapitre 2. Le plurilinguisme n'est pas une donnée universellement partagée car il se décompose notamment en

¹⁰² Si dans mon mémoire de DEA je jugeais que les locuteurs plurilingues se représentent moins plurilingues qu'ils ne sont (Peigné 2003), on peut dire ici qu'en Afrique du Sud, comme en France d'ailleurs, les représentations tendent souvent vers l'image du monolinguisme individuel alors qu'on se trouve dans des environnements plurilingues et multilingues. On verra *infra* que cela est dû par ailleurs au fait que la langue participe en Afrique du Sud à définir l'identité, et ce de manière unique et assez figée.

compétences linguistico-culturelles et en une approche de ses composantes, développées ou non. Donc de chaque contexte va dépendre une approche : le rapport aux composantes linguistico-culturelles de la situation plurilingue dans laquelle on se trouve varie, sa perception aussi, collectivement et individuellement.

Étudier les pratiques et représentations des langues à l'école devient d'autant plus important dans la perspective du projet sud-africain que cela questionne les construits sur le plurilinguisme dans une société qui reconnaît son multi-linguisme/ culturalisme, arboré officiellement comme vitrine « engageante », mais qui peine à admettre et/ ou à valoriser son pluri- linguisme/ culturalisme. L'anglais participe d'une certaine manière à faire que les Sud-Africains se sentent Sud-Africains mais on ne fait pas en sorte que les langues sud-africaines noires participent à ce processus. En outre, et comme on l'a vu au sujet de l'afrikaans, la qualité d'« africain » ne s'adresse pas qu'aux personnes mais peut également être apposée aux langues. Le français est parfois mis en avant par les témoins comme une langue africaine, comme en fait part cette élève de Grade 12, qui décrit les sphères dans lesquelles ses langues semblent lui être utiles : « j'aurai besoin de l'afrikaans en Afrique du Sud, j'aurai besoin du français pour la France et pour les pays africains » (Robertson.G12.7). Si, pour Johan, le français est une langue qui pourrait être considérée africaine en raison de la colonisation, il préfère dire par comparaison avec l'afrikaans que c'est plutôt une langue « très parlée en Afrique » (*cf.* annexe 31, p. 231). Pour J. Machabeis et F. Balladon en revanche, cette langue prend part aux définitions identitaires et culturelles de ses locuteurs, selon la première : « je dis oui c'est une langue africaine car il y a un nombre important de gens/ qui s'identifient culturellement et linguistiquement à cette langue » (*cf.* annexe 35, p. 278). Nina rejoint cette opinion :

« [...] africaine, sans aucun doute. c'est la langue la plus parlée en Afrique. Ouais...je trouve de plus en plus...des Français surtout comme les immigrants de Cape Town et tout ça qui viennent du Nigéria ou qui sont venus euh du Congo, qui arrivent en Afrique du Sud...et les gens se déplacent partout maintenant » (*cf.* annexe 32, p. 244)

Le français se caractérise notamment par le mouvement de ses locuteurs ; pour Nina par exemple, l'ouverture de l'Afrique du Sud au reste du monde depuis le tournant du XXI^e siècle devrait participer à reconfigurer la situation dans laquelle le français se trouve. La troisième et dernière partie de ce travail propose de se pencher sur les changements concernant le français au niveau de l'éducation secondaire et supérieure, en relation aux langues du pays. Cela permettra à la fois d'approfondir les hypothèses élaborées concernant le contexte sociolinguistique et scolaire sud-africain, tout en dressant un portrait des dynamiques dans lequel le français se trouve impliqué. Langue dont le devenir peut poser question selon de nombreux points de vue, il semblerait que le français soit, selon d'autres, au cœur des mouvements concernant la pluralité sud-africaine.

Troisième partie
Le français en mouvement avec la pluralité sud-
africaine

Introduction

Cette troisième partie propose une réflexion sur les caractéristiques des dynamiques du français en Afrique du Sud, à partir des éléments contextuels définis tout au long de ce travail. Elle permettra de situer les mouvements du français, dans la contextualisation sud-africaine construite jusqu'ici, en relation à la notion de pluralité. On développera certains éléments de transformation qui affectent l'enseignement/apprentissage et la recherche au sujet de cette langue dans le système éducatif et supérieur, entre l'enseignement traditionnel et les nouveaux visages que peut prendre le français. Dans un premier temps, les réformes liées aux politiques linguistiques et éducatives du pays, ainsi que sa récente situation d'ouverture au monde participent à questionner les objectifs liés à l'apprentissage du français. Si les images traditionnelles et stéréotypées de cette langue servent sa visibilité au sein des établissements du secondaire, elles ne sont plus pertinentes au niveau de la formation universitaire. Différents chemins mènent au français pendant la scolarité obligatoire, ce qui débouche parfois sur la situation surprenante de certains élèves l'étudiant en tant que seconde langue. A l'autre bout de la chaîne de formation, l'intérêt pour la formation universitaire classique en français s'essouffle et appelle à une redéfinition des intérêts visibles pour cette langue. On s'intéressera donc ensuite aux représentations plus récentes dont elle est investie, notamment en tant que bagage international et africain. Il semblerait ainsi que le repositionnement du pays en Afrique amène également à le constituer en un espace où l'appropriation du français est recherchée.

Ces éléments permettront d'ouvrir sur un questionnement de la position universitaire vis-à-vis du français et de faire apparaître certaines des difficultés et des intérêts du français dans une didactique sud africaine des langues. On verra en effet en quoi il est important, voire urgent, qu'une telle didactique voie le jour, de manière générale, mais également à travers l'exemple des filières incluant le français. La langue bénéficie et pâtit à la fois de sa longue présence en Afrique du Sud sous la forme d'une francophonie de diffusion, dont les paramètres changent désormais : cela conduira à développer en quoi l'émergence de la didactique, en tant que champ de recherche et filière, est important pour la recherche sud-africaine et la formation, notamment des futurs enseignants. En effet, les enseignants de français sont eux aussi pris dans les mouvements entre tradition et réformes. A l'université, les réactions sont rapides mais la question de l'importance d'un renouvellement plutôt que d'une adaptation s'impose. Appelant à de nouvelles pratiques, les préconisations récentes sont diversement accueillies par les enseignants de français du secondaire, qui doivent resituer leur légitimité en tant que francophones et enseignants de la langue-matière. Je formulerai donc quelques propositions concernant leur formation, avant de conclure ce travail sur le positionnement du français dans la contextualisation sud-africaine ainsi développée. Interroger les

points d'accord et de dissemblances entre l'anglais et le français permettra de s'interroger sur l'intérêt des langues étrangères dans un pays qui comporte onze langues officielles. Cela permettra de dégager leur importance et la manière dont le français s'en distingue, par des particularités pouvant contribuer au projet démocratique sud-africain, soit le fait que cette langue est représentée comme une ouverture à une pluralité valorisée et différente, ainsi que le fait que la francophonie peut être construite comme un espace d'investigation de l'identité/ altérité tout à fait pertinent pour les dynamiques du pays. Qu'a le français à proposer dans une participation à la gestion de la pluralité en Afrique du Sud ?

Cela permettra d'interroger quelques pistes sociolinguistiques et didactiques sur la manière dont les langues sud-africaines et la francophonie pourrait développer des projets communs. Dans le cadre d'un pays engagé sur la voie démocratique, un scénario de « plurilinguisme à la carte » sera proposé, afin à la fois de s'adapter à la diversité linguistique des régions et les disparités entre les situations scolaires, tout en introduisant une part active de l'élève à la construction de son plurilinguisme scolaire. Ce scénario en toile de fond, certaines propositions seront justifiées quant à la nécessité de revoir certaines préconisations linguistiques si le gouvernement sud-africain souhaite réellement s'impliquer dans la promotion du plurilinguisme et des langues historiquement défavorisées, sans oublier l'importance de l'afrikaans qui sera réaffirmée. Des suggestions d'actions et de développement de travail en réseau seront formulées pour le français, en collaboration avec les langues étrangères, tout en aménageant une place aux langues officielles au cas où leurs représentants y trouvent intérêt. Ce sera l'occasion de souligner l'interdépendance du français et des langues locales, avant de revenir sur quelques considérations francophones, consacré notamment à de nouvelles questions qui se posent à l'issue de ce travail.

5 Entre l'enseignement traditionnel et les nouveaux visages du français

A l'université, les problèmes d'enseignement du français et des objectifs de son apprentissage sont communs avec ceux du secondaire, mais sont d'autant plus accrus que l'université forme de futurs et jeunes professionnels. Si l'on a vu que les contenus de français dans le secondaire ne peuvent pas vraiment changer en l'état, en raison de la structure dans laquelle les cours sont inscrits, et qui dépendent du *Matric*, l'université, elle, évolue et constitue sans doute l'institution qui se transforme en premier, concernant le français notamment. Ce sont les changements au niveau universitaire qui vont permettre de montrer en quoi la situation du français se complexifie, de mettre en évidence les défis qu'elle rencontre et la manière dont les départements de français tentent d'y répondre avec des projets innovants. Ce chapitre propose d'interroger la question des objectifs de l'apprentissage du français à travers ce qui pousse les écoles du secondaire, leurs élèves mais aussi les étudiants à l'université à choisir cette langue. Cela laissera apparaître plusieurs points menant à la reconsidération des intérêts du français dans ces espaces scolaires et de formation, avant de définir plus précisément le paysage universitaire dans lequel le français se situe en Afrique du Sud, en matière de types de formations, de contenus proposés et d'approches privilégiées.

5.1 La question des objectifs d'apprentissage du français

Les élèves interrogés qui se posent la question des langues par rapport à leur projet de vie sont peu nombreux ; c'est pour cette raison que je les interrogeais toujours à ce sujet, en entretiens comme pour les observables produits à l'écrit (annexe 19, p. 83). C'est notamment à partir de cette question que des représentations du français ont été formulées. Les stéréotypes liés à cette langue sont bien sûr présents dans ces témoignages, en regard de l'image que les écoles contribuent à en proposer. L'explication du choix du français par les élèves s'oriente autour de la combinaison de deux pôles principaux : le français par choix mais également parfois par rejet des langues locales, ce qui est accentué par certains hiatus dans l'offre des langues disponible au cycle secondaire. Cette exploration mènera à questionner les motivations à apprendre le français, souvent exprimées de manière floue par les élèves, et d'autant plus par les étudiants interrogés. Un certain essoufflement des stéréotypes sur le français s'avère probablement une des causes de l'inquiétude des départements universitaires de français, qui mettent en avant l'urgence du

questionnement des objectifs d'apprentissage de cette langue et d'un renouvellement des motivations des étudiants à apprendre cette langue.

5.1.1 Vitrine et organisation du français dans les écoles

Le français en Afrique du Sud, comme dans de nombreux contextes, est investi de représentations stéréotypées, en tant que « belle langue », associée à l'élégance ou au vin, ou encore comme langue « romantique », en relation à une notion de culture cultivée, de langue européenne « chic » pour n'en citer que quelques traits (cités par Kani, Annie, Nina, Antjie et Jessy par exemple). Machabeis et Balladon, tout comme certains enseignants du secondaire, mettent en avant le fait que de nombreux parents poussent leurs enfants à apprendre le français. Elles utilisent l'exemple d'une jeune fille indienne qui devait faire du français « comme dans l'aristocratie on apprenait à faire de la musique » auparavant, dans le sens où ses parents voulaient lui donner les attributs d'une « fille de bonne famille » (cf. annexe 35, p. 278), comme si apprendre le français permettait de s'ancrer dans une certaine tradition. Annie souhaite d'ailleurs se rendre à Paris, où elle n'est jamais allée, parce que ses élèves lui « posent des questions sur Paris parce qu'elles ont ces idées romantiques » sur la ville (cf. annexe 42, p. 415). Pour Nina, le français est une « langue très romanticisée » qui bénéficie des stéréotypes existant à son sujet (cf. annexe 32, p. 244). Cette enseignante, tout comme Annie, explique que ces stéréotypes peuvent constituer la raison principale de l'apprentissage du français, ce qui arrive souvent dans l'école d'Annie, dont le cours est ouvert à toutes les élèves qui le souhaitent, dans un cadre privilégié : « beaucoup d'entre elles voyagent, elles viennent dans cette école parce qu'elles ont les finances pour, c'est principalement une question d'argent » (Annie *Idem*).

Les écoles semblent donc avoir tout intérêt à proposer du français pour attirer les enfants qui souhaitent l'apprendre (et leurs parents). Il semble que proposer du français contribue à la « vitrine » de l'école pour attirer les élèves, locaux et étrangers, et ainsi contribuer à la valoriser.

L'exploitation de ces stéréotypes contribue d'une certaine manière à l'existence des cours de français dans les établissements, au moins dans une phase d'accroche des familles, avant de découvrir l'intérêt du cours, comme le commente Jessy : « voilà ce qui tente pas mal d'élèves et de parents. Il faut en profiter pour encourager 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 » (cf. annexe 23c, p. 122). Le français, comme toutes les langues, n'existe en effet dans les établissements qu'en fonction du nombre d'élèves (ratios enseignants/ élèves/ matières). Les financements concernant le français étant directement à la charge des écoles, l'investissement que représente l'embauche d'un enseignant supplémentaire peut apparaître discutable pour une matière qui n'est qu'optionnelle et sachant

que les élèves peuvent modifier leurs choix de langues en entrant en Grade 10. La démarche d'enseignement du français s'accompagne pour chaque enseignant d'une défense de son poste, qui passe par la promotion de la matière (Peigné 2007b) :

Extrait 25. (Jessy, *Idem*) :

« 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, ou 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 ».

L'enseignement du français semble relever de la même dynamique dans l'école où travaille Jenna qui propose également une initiation obligatoire au français : « oui c'est très rare dans les autres écoles ça n'est pas le cas on a de la chance pour des raisons pratiques de point de vue emploi du temps ça s'est passé c'était pas à cause du dévouement aux langues étrangères [...] euh...avec la direction, non pas du tout » (cf. annexe 30, p. 224). Le français semble ici dans une position de visibilité par défaut, parce qu'il y avait des créneaux d'enseignement à combler. Ces espaces sont investis par les enseignants de cette langue pour en proposer la matière. Cela semble fonctionner en accord tacite avec les chefs d'établissements, qui délèguent aux enseignants la viabilité financière de la matière tout en appréciant l'apport du français à la valorisation de l'école. Pour tout établissement fonctionnant grâce aux financements des parents, les contenus pédagogiques sont une vitrine qu'il serait peu judicieux de ne pas exploiter dans sa promotion. Jessy parle même des parents d'élèves en tant que « clients » (cf. annexe 40, p. 381). Le français est par ailleurs souvent considéré comme une « langue de filles » car les garçons sont censés apprendre des « sciences » comme les mathématiques (Jessy, *Idem*). Ce sont donc souvent les écoles mixtes ou réservées aux filles qui ouvrent un cours de français à tous les élèves. L'école de Jessy est :

« une école très traditionnelle, donc c'est bien de toujours dire qu'on a le français ...qui est là depuis je sais pas une centaine d'année, un peu comme le latin était là avant/ [...] c'est traditionnel oui...et puis pour pouvoir dire qu'il y a quand même une autre langue internationale à l'école [...] notamment le zulu et l'afrikaans qui...c'est local quoi et...puisque jusqu'à présent y a toujours des élèves qui veulent prendre [le français] c'est toutes les matières offertes, là je parle du niveau Grade 10 » (Jessy *Id.*).

Le français semble donc apporter une caution qualitative, voire d'héritage (la référence au latin), qui atteste du savoir-faire traditionnel de l'école tout en la présentant comme moderne car le français est une « autre langue internationale »¹. Les stéréotypes relatifs au français semblent donc avoir de beaux jours devant eux, et ne sont pas toujours renégociés en classe, même si l'on développe *infra* le fait que les

¹ On reviendra sur cette expression *infra* concernant la relation entre l'anglais et le français.

représentations de cette langue ne s'arrêtent pas à cela. Cependant, si Nina me fait part du fait que « en ce qui concerne l'ouverture de l'Afrique, notre directeur voit beaucoup d'opportunités pour le français et il dit que les enfants devraient vraiment avoir la chance de pouvoir l'apprendre » (cf. annexe 39, p. 366), la demande en français semble peu pourvue, traitée au cas par cas par des écoles, qui manquent de fonds ou qui ne semblent pas trouver d'intérêt spécifique au français. Ce dernier point participera notamment par la suite à soulever la question des objectifs liés à l'apprentissage de cette langue.

Quand le français n'est pas offert dans les écoles, les élèves peuvent l'apprendre de manière privée pour pouvoir le présenter aux examens de fin de cycle secondaire (par exemple à l'Alliance Française, qui suit à la fois les programmes nationaux et l'IEB, cf. questionnaire de Jessy, annexe 23c, p. 122). La visibilité du français dans les écoles « ex-model C » est due soit à la motivation des enseignants de français à créer une émulation autour de cette langue, (sachant que toutes les écoles ne soutiennent pas l'investissement financier d'ouvrir la langue-matière à tous les élèves), soit au fait que cette langue est seulement offerte aux élèves sous le statut immigrant. Des élèves de français mettent en avant le fait que certains de leurs pairs, qui ne sont pas sous le statut immigrant, aimeraient apprendre cette langue, pour laquelle il devrait exister des groupes de niveaux. Cette possibilité est théoriquement possible puisque le statut scolaire de 2e AL serait conservé et les cours de français fonctionneraient comme ceux d'anglais, d'afrikaans et de zulu, qui sont répartis en groupes de niveaux (A, B, C, ...cf. Zola, annexe 33 p. 260, par exemple). Ces cours de langues officielles sont certainement au départ divisés de la sorte en raison du grand nombre d'élèves qui les suivent, ainsi que pour permettre de travailler en fonction des besoins de chaque groupe, mais en aucun cas il n'existe de groupe débutant (cf. annexe 27, p. 192). On va voir en quoi cela a un impact sur le choix d'apprentissage du français de certains élèves considérés « immigrants ». Dans tous les cas le français contribue à la vitrine de l'école, soit en fonction de la représentation qualitativement traditionnelle que véhicule cette langue, soit en raison du fait que, en tant langue-matière ouverte aux élèves dits immigrants, le français attire des élèves internationaux.

5.1.2 Les choix de matières menant au français

Les choix menant au français sont également liés au contexte de chaque école, car les écoles « anglaises » de garçons ne sont pas très propices au français, là où les écoles sud-africaines de filles le seraient. Le français est encore certainement considéré comme langue de distraction pour les filles, comme le mentionne Jessy (*Op. cit.*), dont certains collègues masculins pensent que c'est une « indulgence » de la part des écoles de proposer cette langue, ce qui rappelle la comparaison faite par Machabeis *supra* concernant la musique dans l'aristocratie. D'ailleurs, très peu de garçons se trouvaient parmi les étudiants

qui apprennent le français en 2007 à l'université et la moitié d'entre eux étaient étrangers (Norvégien, Burundais, etc...). De plus, le français apparaît parfois dans le choix des élèves scolarisés sous le statut immigrant² comme une langue-matière choisie « par défaut » pour plusieurs raisons :

Tout d'abord, aucune autre langue que le français n'est proposée aux élèves immigrants pour remplacer la 1^e AL au sein de l'école. D'ailleurs, la matière qui doit remplacer la 1^e AL, pour les élèves dans ce cas, n'est pas nécessairement une langue puisque depuis l'arrêt de l'enseignement du français à Clark, suite au départ de Nina qui n'a pas été remplacée, ces élèves doivent apprendre la géographie. On s'éloigne donc encore un peu plus de la promotion du plurilinguisme, qui n'a pas lieu en langues officielles pour ces enfants, et qui n'a parfois lieu en aucune langue puisqu'ils se retrouvent, dans ce cas de figure, à n'apprendre que leur langue de scolarisation, en l'occurrence l'anglais.

Ces élèves, s'ils veulent apprendre une autre langue en plus de l'anglais, se retrouvent confrontés à une forme de hiatus des politiques linguistiques qui fait que, arrivant à l'école en Afrique du Sud, ils devraient démarrer l'appropriation d'une langue comme le zulu ou l'afrikaans, que leurs camarades apprennent depuis la Grade 8. Il n'existe pas de cours débutant dans ces langues et les seuls cours proposés sont ceux qui suivent une progression de la Grade 8 à 12, menant à passer la matière aux examens de fin de cycle secondaire.

Apprendre une langue officielle reviendrait donc pour eux à s'inscrire dans un cours où ils débutent alors que leurs pairs apprennent cette langue depuis plus longtemps, mais surtout qu'ils seraient évalués de la même manière dans cette langue-matière. C'est d'ailleurs à cet effet que le statut immigrant permet d'opter pour d'autres langues dont on peut démarrer l'apprentissage. Il semblerait que la description de la 2^e AL telle qu'elle est définie au tableau 5 (p. 68) s'adresse à un apprentissage qui démarre dès la Grade 8 (cf. tableau 3, p.59). Cette seconde langue additionnelle n'étant pas obligatoire, cela sous-entend que les élèves qui décideraient d'en démarrer l'apprentissage après la Grade 8 ne pourront pas le faire à niveau débutant. Cela amenuise leurs chances de succès dans cette classe étant donné qu'ils seront toujours en décalage avec le groupe l'étudiant depuis la Grade 8 (cf. Nina, annexe 39, p. 366). Mais alors pourquoi ne pas proposer de cours d'afrikaans ou de zulu à niveau débutant ? En fait, cela vient du *National Senior Certificate* (2005), qui stipule que les langues proposées à l'école ne peuvent pas être proposées à plus d'un niveau : « Une même langue ne pourra pas être offerte en tant que langue familiale [HL] et en tant que première ou seconde langue additionnelle, ou en tant que première et seconde langue additionnelle »³.

² Dans toutes les écoles mais exclusivement proposés aux « immigrants » à Clark, Armstrong et Hiltop alors que la langue-matière est ouverte à tous à Porter, Robertson, Northill et St Joseph

³ « The same language shall not be offered as a Home and a First or Second Additional Language, or as a First and Second Additional Language » (*National Senior Certificate* 2005, Chapitre 2, section 10 (2) et (3), p 7). Cela veut dire que si le zulu est offert au niveau de 1^e AL dans une école, les élèves ayant choisi une autre langue en tant que 1^e AL ne pourront pas l'apprendre. Les écoles ne peuvent pas non plus proposer « plus d'une langue d'un même groupe linguistique », c'est-à-dire

Je suppose que cette mesure a été prise dans une tentative d'inciter les élèves à apprendre leurs langues familiales ou d'autres langues officielles au plus tôt, pour arriver à une compétence scolaire solide en fin de secondaire. Cette mesure a cependant deux types de conséquences selon le public auquel elle s'adresse (outre le cas développé à l'annexe 9 p 40) : la difficulté d'atteindre les niveaux de compétences auxquels ces langues sont évaluées aux examens, ainsi que la fermeture des cursus à l'apprentissage d'une langue à différents niveaux. Certaines langues deviennent donc inaccessibles aux élèves à mesure qu'ils constituent leur répertoire scolaire (en faisant des choix de langue-matière). Pour illustrer ce cas, si une école du KZN scolarise les enfants en anglais et propose l'afrikaans ou le zulu en tant que 1^e AL (ce qui est souvent le cas), l'enfant ne pourra alors pas apprendre ces trois langues. Le fait que chacune d'entre elles soit cantonnée à un statut scolaire unique implique que l'élève ne pourra en apprendre que deux parmi celles-ci (et à l'exception d'autres langues qui pourraient être proposées en tant que 2^e AL). Cette situation, qui concerne les élèves scolarisés de manière ordinaire, mène à deux scénarios possibles. Soit les élèves sont incités à apprendre une langue étrangère quand c'est un choix disponible en tant que 2^e AL (car aucune école ne va proposer une autre langue sud-africaine hors province, cf. note 3 *supra*). Soit les écoles, dans le cas du KZN, sont contraintes de proposer l'afrikaans ou le zulu en tant que 1^e AL et l'autre en tant que 2^e AL : dans les faits, c'est ce qui cantonne souvent le zulu au statut de 2^e AL.

Prenons l'exemple des élèves qui apprennent le zulu en tant que 2^e AL : Zola me fait part de la difficulté à l'enseigner à ce niveau dans le secondaire supérieur « en cinq ans on s'attend à ce que tu leur enseignes toute la langue » (cf. annexe 33, p. 260). Il essaie d'encourager ses élèves à utiliser le zulu en dehors de la classe, mais ce n'est pas facilité au-delà des premières années de cycle secondaire où :

Extrait²⁶. (Zola *Idem*)

« Tu es autorisé à t'amuser un peu alors que dans les classes supérieures tu as un syllabus, c'est serré, il faut que tu aies tout couvert les examens les portfolios les, il y a beaucoup de choses donc tu te concentres vraiment, tu proposes de la communication et de la langue tu veux que les élèves comprennent et communiquent cette langue également tout comme la culture par-dessus tout ça et en même temps tu as la pression de quoi ? de produire les résultats et des notes et tout ça...donc je trouve que tu finis par des tâches tu donnes des tâches qui sont plus basées sur les résultats plutôt que...sur la communication et la compréhension et apprécier et se détendre ».

Dans le cas de figure de ces élèves, l'apprentissage du zulu en tant que 2^e AL revient seulement à préparer les examens, occultant les objectifs communicatifs et linguistico-culturels associés à cette langue ainsi que son exploitation hors de la classe. Cela ne semble, d'une part, pas attrayant et, d'autre part, cela

que le zulu, le xhosa, le swati et le ndebele ne pourront pas être proposés au sein d'une même école ; il en va de même pour le pedi, le sotho et le setswana (National Department of Education South Africa, 2005f : 7).

ne favorise pas le développement d'une compétence de communication en zulu, alors que c'est tout de même la langue principale de la province. Si cette mesure a peut-être été prise dans le but de favoriser l'apprentissage des langues historiquement défavorisées, ou de stimuler l'apprentissage de trois langues officielles, il est cependant possible qu'elle ait les effets inverses. Cela écarte en effet les élèves de l'apprentissage de ces langues après la Grade 8, même si cela est théoriquement autorisé. Concernant les élèves dits « immigrants », une partie d'entre eux sont Sud-Africains, d'autres, qui ne le sont pas, expriment leur intérêt pour une de ces langues et pourraient donc vouloir apprendre l'afrikaans ou le zulu mais y renoncent.

Ne pas proposer ces deux langues au niveau débutant revient selon moi à freiner de nombreux élèves ayant envie de découvrir la langue de l'autre, qu'ils (re)viennent de l'étranger ou, compte tenu du cloisonnement des pratiques sociolinguistiques sud-africaines, qu'ils n'aient pas été en contact avec la langue-culture donnée auparavant. C'est ce que corroborent de nombreux élèves (*cf.* les entretiens avec les trois classes de Clark, annexes 26 à 28, p. 179-220). On a vu dans un premier temps que la répartition scolaire des langues ne reprend pas le répertoire des élèves⁴ du fait que l'anglais domine la scolarisation privée en tant que langue de scolarisation.

Désormais, on peut de plus remarquer que cette configuration ne laisse aucune chance aux enfants, sud-africains ou non, d'apprendre des langues nouvelles (qui sortirait du schéma des langues familiales après l'anglais) et ce, même si ce sont des langues officielles. Je soutiens l'hypothèse selon laquelle les langues officielles proposées dans le secondaire devraient pouvoir être apprises à un niveau débutant dans le secondaire supérieur, en fonction du niveau de compétence de l'élève dans la langue donnée (selon le continuum débutant à avancé) en complément (voire peut-être à la place) des niveaux établis par classes (soit selon la progression de Grade 8 à 12) qui posent problème par ailleurs comme on va le voir. Cette mesure permettrait :

- aux élèves, dont il me semble que l'intérêt pour les langues officielles apparaît plutôt en fin de cycle secondaire⁵, de faire des choix de langues tout au long de leur scolarité. Cela les positionnerait comme acteurs de leur scolarisation et favoriserait la mise en relation de l'environnement sociolinguistique avec leur parcours linguistique scolaire ;
- également d'optimiser le paradoxe selon lequel les élèves peuvent ne pas apprendre leur langue familiale parce que l'organisation des langues dans le système éducatif ne s'y prête pas, en ouvrant de nouveaux accès aux langues ;

⁴ La langue familiale est apprise le plus souvent en tant 1e AL (pour les locuteurs d'afrikaans) alors que le zulu est lui parfois 2e AL, plus rarement 1e AL, voire pas du tout appris, comme vu au chapitre 4.1.2.

⁵ *Cf.* figure 12, annexe 12, p. 110 et chapitre 4.1.2 p. 253.

- aux enfants ayant été scolarisés dans des écoles où il n'y a pas de choix de langues (dans le cas où une seule HL et une seule 1^e AL sont proposées, sans aucune 2^e AL) de ne pas pâtir des conditions de leur scolarisation antérieure lorsqu'ils accèdent au cycle secondaire ;
- à tous de pouvoir choisir d'apprendre au moins une langue nouvelle pendant leur scolarité, qu'elle soit officielle ou étrangère.

Il serait intéressant de pouvoir comparer la situation sud-africaine à d'autres contextes de scolarisation où les enfants plurilingues apprennent des langues officielles, car, en Afrique du Sud, il s'agit des langues familiales de la majorité des enfants. Dans ce contexte, apprendre les langues en fonction de la progression par classe dans le système scolaire soulève la question des niveaux d'enseignement. En effet, Zola, qui enseigne le zulu au niveau de 2^e AL, décrit les différences d'avec le niveau 1^e AL :

Extrait 27. (Zola, annexe 33, p. 260) :

« la 1^{ère} langue zulu est bien plus difficile et c'est xxx car tu utilises certains mots et dans tes classes de seconde langue tu utilises des mots basiques et la seconde langue c'est plus pour la communication et les choses simples et tu remarques que dans la seconde langue il y a beaucoup de mots empruntés de l'anglais, des sons similaires, c'est la même chose venant de l'afrikaans pour, alors qu'en première langue on veut du zulu authentique-authentique⁶ (tapote la table, pour insister) ce qui est bien plus difficile [...] même moi aussi des fois malgré le fait que j'en ai fait en tant que première langue des fois j'ai des difficultés avec certaines choses ».

Si même les enseignants, diplômés, parlant plusieurs langues, ayant une compétence plurilingue et ayant appris le zulu en 1^e AL admettent avoir parfois des difficultés avec le niveau auquel cette langue est enseignée sous ce statut (2^e AL), qui peut alors l'apprendre ? A qui cela est-il adressé si ce n'est à une élite zuluophone fantasmée qui parlerait un zulu normatif ? Il semblerait que les niveaux auxquels les langues officielles sont enseignées, ainsi que les variétés servant de référence, ne correspondent pas aux pratiques des enseignants qualifiés du privé, donc encore moins à celles des élèves ou de la scolarisation publique. Cette question pose, en conséquence, également celle du niveau d'évaluation des langues en fonction de leur statut scolaire, que je ne traite pas dans ce travail mais qui pourra faire l'objet de publications ultérieures⁷. L'organisation du cursus secondaire joue donc dans la manière dont les élèves choisissent d'apprendre le français et les langues officielles, tout comme le français est parfois choisi par « exclusion », en raison des représentations négatives des élèves sur les autres langues.

⁶ « genuine genuine »

⁷ Cf. annexe 9 p. 40 la plainte de N. Nkosi au sujet des niveaux d'enseignement. Concernant la question des évaluations, je ne sais pas si leur niveau est adapté compte-tenu du fait que les élèves peuvent changer de langue jusqu'en Grade 10 (National Department of Education (2005f), chapitre I, point 6 (1), p 4.), ce qui ne laisse par exemple que trois années de lycée pour apprendre une langue et la présenter aux examens de fin de secondaire (telle que présentée au tableau 5, p 68). La flexibilité annoncée des choix de langues est finalement restreinte du fait des niveaux d'exigence aux examens (et donc l'entrée à l'université) qui fait que les élèves se risquent peu à apprendre une nouvelle langue, ou à en changer, alors que les examens du « Matric » approchent. On retrouve explicitement ces remarques dans les dires des élèves (annexes 26 à 28, notamment avec Steven en Grade 9 à Clark, par exemple, p. 179-220).

Dans l'enseignement supérieur, et spécifiquement à UKZN, puisque la faculté des sciences humaines impose l'apprentissage d'une langue aux étudiants de première année (*cf.* chapitre 1.2), 6 étudiants sur les 34 interrogés disent avoir démarré l'apprentissage du français en raison de cette « obligation » (questionnaires 22, 11 et 1, annexe 24, p. 128). Trois d'entre eux ont depuis choisi de continuer cet apprentissage au-delà de la première année par attrait pour cette langue (questionnaires 28, 26 et 15, *Ibidem*). Que faut-il entendre par cette « obligation » d'apprendre le français ? Concernant le choix des langues-matières, le français est souvent présenté comme le compromis accepté par un élève ou un étudiant institutionnellement obligé de ne pas se contenter de l'anglais mais, d'un autre côté, ces élèves et étudiants ont tout de même opéré un choix en optant pour le français⁸, qui n'est pas la seule langue ou matière disponible. L'apparent paradoxe de ce « choix par défaut » du français révélerait-il en fait une dévalorisation des autres langues (ou leur manque de valorisation), dans la mesure où l'apprentissage du français ne résulte pas seulement d'un choix par élimination, mais également de représentations valorisantes de cette langue ? Si elles ne sont pas explicitement formulées ici, on le verra *infra* en relation à la manière dont les élèves et étudiants se situent dans l'ouverture du pays.

Pour l'heure, on peut s'interroger sur ces motivations exprimées à apprendre une langue qui semble relever d'un choix « par compromis », et dont la présence est soutenue dans les curricula par les stéréotypes, ce qui fait apparaître un certain manque d'identification (ou d'explicitation) d'objectifs directement liés à l'apprentissage de cette langue.

5.1.3 Le désintérêt pour les langues et le français à l'université

Les langues en général et les langues étrangères en particulier semblent souffrir d'un certain manque d'intérêt de la part des étudiants. Ceux qui apprennent le français en témoignent, en prenant pour exemple les effectifs drastiquement restreints des cours de langues (questionnaires 24, 32, 20 de l'annexe 24, p. 128) en comparaison de matières « dites 'sérieuses' » (23, 19, *Ibidem*) comme l'économie, la médecine ou la psychologie : « si on compare avec les autres matières, les langues ne sont pas en tête des matières choisies. Vous pouvez trouver 10-15 étudiants en cours de langue quand 50-100 sont dans d'autres matières » (20, *Ibid.*). Les étudiants expliquent cela par le fait que les langues ne sont en général pas considérées comme importantes, surtout les langues étrangères (30, *Ibid.*), parce que leur apprentissage

⁸ « Candidates registered for the general studies BA must complete 16 credits in a language other than their mother tongue. The following languages are available: Afrikaans, Dutch, English, French, German, Greek (ancient), isiZulu, Italian, Latin, Spanish » (UKZN 2010 : 49). À l'université, les étudiants ont donc le choix entre ces dix langues en 2010, sachant que les étudiants dont la « langue maternelle » n'est pas l'anglais peuvent également suivre des cours de renforcement dans cette langue, sous la forme d'un des six cours proposés (dont celui de « creative writing ») à la place de ce language requirement. Pour les élèves du secondaire, ce choix s'est sans doute également fait pour les mêmes raisons ou bien par refus de la somme de travail qu'imposerait d'intégrer, à niveau grand débutant, un cours de langue officielle avec des pairs bien plus avancés.

est souvent perçu comme une perte de temps (26, *Ibid.*), un apprentissage difficile (23, *Ibid.*), parce que la majorité n'est pas intéressée (24, 12, *Ibid.*) et ne « se rend pas compte des bénéfices des langues » (31, *Ibid.*). Apprendre des langues ne semble donc pas une des priorités dans la formation universitaire sud-africaine, dans un contexte d'ouverture du pays qui présente des besoins importants de professionnels diplômés dans tous les secteurs d'activités. Plus de la moitié des étudiants interrogés (18 étudiants sur 34) justifient leur choix du français par des motivations stéréotypées (la « beauté » de cette langue, le fait qu'elle soit « intéressante » et qu'ils l'apprécient⁹). S'ils ne semblent pas d'accord avec leurs pairs peu intéressés par les langues, ils ne questionnent pas toujours leurs propres motivations à avoir choisi le français, qui restent souvent imprécises.

Quand j'ai rencontré J. Machabeis et F. Balladon en 2005, les intérêts des étudiants à se former en français ont rapidement été qualifiés de « peu répandus » (annexe 35, p. 278) :

Extrait 28. (*Ibidem*) :

- Balladon : ...parce qu'il y a beaucoup moins d'emplois disponibles/ [...] où le français est nécessaire/ [...] tandis que si on fait le droit [...] ou si on fait du commerce il y a davantage d'emploi [...] et c'est vrai [...] il y a moins de chance de trouver un emploi euh avec un diplôme,
 Enq : mais tout le monde prend pas le français comme une matière euh aussi importante entre guillemets que le droit où y a, il doit y avoir des étudiants qui prennent le français plus comme une matière comme une langue supplémentaire ou/
 Machabeis : ben, supplémentaire/
 Balladon : ils ne font pas ! ils vont faire le français pour un an, notre plus grand groupe est [...] est celui de première année [...] ils font le français pour un an comme ça pour apprendre un peu de français et puis ils s'en vont [...] mais ceux qui continuent qui font leur diplôme en français/ on en a ... (à Machabeis :) combien/ une dizaine ? une douzaine¹⁰ ?
 Machabeis : oui
 Balladon : en deuxième année

La langue étant souvent choisie pour les « language requirements » évoqués *supra*, ces étudiants apprennent le français au niveau débutant plutôt qu'une autre langue, mais la grande majorité abandonne à la fin de l'année obligatoire (questionnaire 29, par exemple, *Idem.*). Tous comme les étudiants, ces enseignantes-chercheuses mettent en avant la faible valeur perçue du français sur le marché du travail. Cela me semble avoir du sens puisqu'à part pour vouloir enseigner cette langue, apprendre seulement le français a peu de raisons de constituer un projet professionnel en Afrique du Sud (comme les études d'une langue seule en France également). Les étudiants ne semblent, à l'époque, pas non plus apprendre le français comme partie d'un cursus composé, par exemple avec le droit et une langue étrangère¹¹ : la

⁹ Questionnaires n° 2, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 19, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31 et 34 de l'annexe 24 p. 128.

¹⁰ Sur les 13 000 étudiants du Campus de Howard College ou les 35 000 sur les deux campus de la province selon J. Machabeis et F. Balladon (annexe 35 p. 278).

¹¹ Au-delà de la première année, je rappelle que cet entretien a eu lieu en 2005, soit deux ans avant que les questionnaires ne circulent auprès des étudiants en 2007. On verra *infra* le changement de profils d'études entre ces deux années.

douzaine d'étudiants qui continuent le français vers le *Bachelor of Arts*¹² pour « la plupart sont tout simplement euh passionnés (sourit) par le français/ y a y a c'est ça/ » selon Balladon (annexe 35, p. 278), comme l'argument en est par ailleurs souvent invoqué dans les cursus de langues à l'université en France. Machabeis défend cet argument par le fait que la somme de travail nécessaire en français demande un engagement (« commitment », *Ibidem*) qui fait que l'investissement en termes de travail et de finances est important. Cette remarque contribue selon moi à présenter la filière de français comme élitiste socialement et intellectuellement, car cette filière « nécessite que les étudiants aient une motivation pour leurs études en général/ » (*Ibid.*). C'est d'ailleurs la vitrine qui permet de vendre le français aux étudiants et aux élèves depuis longtemps, comme en témoignent les représentations des enseignantes de secondaires qui se trouvent valorisées par le fait que le français apparaît comme difficile. La valorisation des établissements et des élèves et étudiants par le français est donc une représentation commune à l'enseignement secondaire et supérieur. Ces représentations semblent toutefois concourir à l'apauvrissement actuel des motivations à suivre un cursus de français ; il faut attendre 21 tours de parole (masqués par les crochets) pour en venir au fait que la motivation des étudiants à faire un BA en français est liée au fait de développer une compétence en français pour voyager ou devenir traducteur/interprète¹³ :

Extrait 29. (*Ibid.*) :

Enq : pour les étudiants qui prennent le français en cours, est-ce que vous connaissez leurs attentes ? ...parce que la passion pour la langue c'est bien mais qu'est-ce qu'ils attendent justement de cette formation ? ou de la langue ? [...]

Balladon : euh... alors je dirais oui compétence orale, compétence linguistique surtout/ et euh...pour voyager ou pour un emploi d'interprète ou traducteur

Cela me semble de maigres perspectives pour défendre la viabilité du département, voire cela révèle un manque de renouvellement des objectifs du français, basés sur des stéréotypes qui s'essouffent avec les changements que connaît le pays. Annie, qui est également une ancienne étudiante de français à l'université, me conforte dans cette idée en précisant qu'ils n'étaient que deux étudiants dans la filière de français, en troisième année de BA, du fait qu'en général les étudiants : « font tellement d'efforts pour apprendre c'est dur pour des étranger, pour des Sud-Africains, c'est 5 ans de travail intense et après quoi ? ils vont à l'étranger peut-être et...peut-être ils en utilisent un peu en vacances mais après/ [...] » (annexe

¹² Trois premières années d'université, désormais BA (c'est le diplôme de *Honours* qui est équivalent à la licence en France).

¹³ Je m'enquiers alors (*cf.* entretien avec Machabeis et Balladon, *Ibid.*) de savoir quelles sont les autres langues du répertoire de ces étudiants qui ont l'objectif de devenir traducteur ou interprète : ce serait une piste d'étude en effet très importante selon moi, et des perspectives d'emploi riches pour eux, si des étudiants locuteurs de plusieurs langues sud-africaines décidaient d'y allier le français pour trouver un tel poste. Cependant on me répond qu'ils ne parlent qu'anglais, voire afrikaans. Je pense que ce type de plurilinguisme n'est plus compétitif sur le marché international de la traduction/ interprétariat et je ne suis donc pas plus avancée sur les motifs qui poussent les étudiants à suivre ce cursus.

35, p. 278). Ces différents témoignages attestent clairement d'un questionnement mal identifié des motivations pour lesquelles les filières de français du supérieur pourraient désormais fonctionner (ou des raisons pour lesquelles étudier le français). En outre, compte tenu du fait que les représentations stéréotypées de cette langue sont celles qui dominent encore et que, par ailleurs, le pays s'ouvre au monde, ce ne sont pas forcément des langues dites traditionnelles ou sans autre fonction que les « vacances » dont les étudiants vont vouloir se doter, mais de celles qui peuvent leur assurer un avenir¹⁴, en leur proposant des formations ciblées, porteuses et balisées jusqu'à l'insertion professionnelle. Il n'est alors pas surprenant que les filières de français soient en perte de vitesse.

On voit donc que les effectifs en langue, et particulièrement en langues étrangères, semblent assez réduits comparativement aux autres matières, notamment celles qui sont considérées comme « plus scientifiques » que les langues (vers des emplois assurément rémunérateurs). Parmi les 34 étudiants interrogés, seuls deux ont déclaré apprendre le français dans le but de pouvoir communiquer dans cette langue (questionnaires 32 et 20, annexe 24, p. 128) et six autres pour trouver du travail¹⁵. L'apprentissage des langues souffre encore de la représentation d'un apprentissage « pour le plaisir » qui constitue pourtant encore une des raisons principalement invoquées pour justifier le choix du français. Il semblerait donc qu'il faille questionner à l'université les objectifs de formation en français et donc les curricula dans lesquels cette langue-matière est insérée. Pour l'heure, c'est en interrogeant les enseignants de français du secondaire qu'il m'a été possible d'interpréter la difficulté du renouvellement des enseignements de cette langue, des pratiques et contenus traditionnels jusqu'aux réformes qui sont accompagnées, voire précédées, de nouveaux besoins de formation.

5.2 La redéfinition des intérêts du français

L'univers du français en Afrique du Sud est traversé par de nombreuses remises en question de plusieurs ordres. Les représentations traditionnelles et stéréotypiques de cette langue s'essouffent alors d'autres émergent, ce l'on va pouvoir développer, dans un premier temps, à partir de la manière dont la situation sud-africaine incite désormais les élèves et étudiants à considérer cette langue autrement. Le pays est en effet engagé sur la voie démocratique, son ouverture au monde amène un autre paramètre à l'équation, qui est celui des mouvements migratoires sur son sol.

¹⁴ C'est un point commun entre les langues historiquement défavorisées et le français que de commencer, pour certains, à représenter des langues qui concourent à l'avenir professionnel des élèves et étudiants (cf. Chapitre 6), même si cette tendance est encore très ténue.

¹⁵ Questionnaires n° 32, 10, le questionnaire 8 pour aller travailler à Montréal, le n°20 pour enseigner cette langue, le n°9 pour travailler pour le ministère des affaires étrangères, et le n°16 pour communiquer dans le tourisme (annexe 24 p. 128).

La situation africaine de l'Afrique du Sud facilite les mouvements continentaux et la francophonie africaine se fait plus présente dans le pays. On développera l'hypothèse selon laquelle le pays constitue désormais une étape dans une grande diversité de parcours, qui comprennent le français ou dont l'appropriation se fait sur place. Dans cette situation d'aspiration du monde en Afrique du Sud, comme si l'isolement du pays avait peu à peu accumulé une certaine pression (comparable à l'ouverture d'un récipient sous vide) enfin relâchée, l'enseignement/ apprentissage du français à l'université voit toute sa configuration traditionnelle bouleversée et doit désormais se reconstruire autrement. Cette volonté de renouvellement se fait désormais dans le cadre d'une formation supérieure qui doit contribuer au projet démocratique et favoriser l'inscription plurielle des étudiants dans le monde professionnel, la société sud-africaine en devenir et ce, en relation au reste du monde.

5.2.1 Le français comme bagage international et notamment africain

Au regard des représentations stéréotypiques évoquées *supra*, on peut dire que la manière dont le français est envisagé se diversifie : cette langue représente notamment un atout pour le travail, en relation à sa perception de langue africaine. Qu'il concerne des situations de migrations en Afrique ou ailleurs dans le monde, le français est perçu comme un bagage transnational (Heller 2002). Par contraste avec la situation de 2005, où Ballardon et Machabeis disaient que les étudiants avaient une « perception qu'avec le français on peut pas trouver un emploi » et ne savaient pas « que le français est parlé en Afrique » (annexe 35, p. 278), les questionnaires remplis en 2007 offraient déjà des représentations différentes¹⁶. Elles mettent en scène le français comme un atout dans la vie professionnelle, mais également comme une ouverture au monde francophone qui permet d'envisager un parcours d'études et de mobilité à l'international. On verra d'ailleurs que l'Afrique du Sud peut représenter une étape durant laquelle on apprend le français, pour la première fois ou non, dans un parcours de migration amorcé ou projeté.

Pour Annie, le français ne va pas susciter plus d'intérêt qu'il n'en génère déjà, sauf si les relations commerciales avec l'Afrique de l'Ouest se développent et il est donc peu probable que cette langue constitue, pour elle, un critère favorable pour trouver du travail. Elle commente cependant sa propre situation, qui l'a amenée à trouver un emploi avant même d'être « enseignante qualifiée » (annexe 42, p. 415). Le français est en effet de plus en plus invoqué par les élèves et étudiants comme contribuant à

¹⁶ Certes, les discours mis en comparaison proviennent de deux types d'observables différents, entre ceux de 2005 qui concernent les dires des deux enseignantes-chercheuses et ceux de 2007 qui reprennent les représentations des étudiants de BA à l'université. Cependant il est possible, vu la rapidité des changements que vit le pays et la réactivité des enseignements universitaires, que cela soit bien la marque d'une évolution des représentations. Les deux enseignantes-chercheuses évoquent d'ailleurs le fait qu'elles pensent que le français est une langue africaine lors de l'entretien de 2005, mais que cette considération n'est pas partagée par les étudiants de l'époque. On peut supposer qu'elles ont également modifié leurs enseignements depuis, de manière à inclure cette diversification des représentations du français par les étudiants actuels.

faciliter la mobilité professionnelle, avec des déclarations comme : « le français va m'aider si je travaille dans d'autres pays africains ou en Europe » (annexe 24 p. 135, questionnaire 15). Langue de communication à la fois en Europe et en Afrique¹⁷, le français est souvent mis en avant comme « la deuxième langue la plus parlée au monde » (*Ibidem*, questionnaire 5), pour travailler dans la diplomatie (*Ibid.* 9, 10, 12 et 14), faire de la traduction (*Ibid.* 6, 14, 21, 23 et 28), enseigner (*Ibid.* 10, 26, 27 et 32), être journaliste (*Ibid.* 1 et 31) ou dans une optique humanitaire (*Ibid.* 10, 30 et 32) parfois, pour les réponses les plus fréquentes. Les perspectives professionnelles en lien au français semblent donc assez larges aux étudiants, cette langue étant considérée comme « un atout en raison du nombre de locuteurs de français en Afrique du Sud et à travers l'Afrique » (*Ibid.* ici 31, mais aussi 5, 16), et une langue « largement parlée dans beaucoup de pays du monde » (*Ibid.* ici 3, mais aussi 18). Certains enseignants du secondaire mentionnent d'ailleurs le fait que de nombreux parents pousseraient leurs enfants à étudier le français (Kani, partie 2, annexe 41, p. 389), voire à prendre des cours particuliers si le français n'est pas accessible à l'école, notamment pour être « homme d'affaires en Afrique » plus tard (Nina, annexe 32, p. 244).

Les enseignants mettent en avant le fait que les parents d'élèves du secondaire anticipent une situation dans laquelle le français sera important pour leurs enfants en Afrique du Sud ; leur connaissance du milieu économique et leur estimation de la valeur du français dans ce contexte (Kani, Jessy) les incitent à proposer à leurs enfants de l'apprendre. Il semble dans ce cas que l'on sorte de la représentation du français en tant que « langue de bonne éducation pour les filles », puisque ces nouvelles représentations sont très sensibles auprès des élèves de Clark, qui est une école privée élitiste de garçons. Un élève de Grade 8 (de Clark, annexe 27, p. 192) pense d'ailleurs que les années de lycée sont « trop courtes » pour apprendre cette langue et qu'il souhaite continuer à l'apprendre par la suite pour se destiner à l'entrepreneuriat et au commerce, plus communément repris sous le terme englobant de « business ». Un autre élève de Grade 11, de la même école (annexe 26, p. 179), pense de manière plus large que le français « peut t'aider plus tard dans la vie. si tu voyages autour du monde et tout ça. tu vas dans un pays francophone ça peut t'aider ». Ses pairs et lui évoquent plusieurs endroits tels le Canada, La Réunion, Maurice, la Côte d'Ivoire et ce que l'un deux appelle « les colonies françaises ».

¹⁷ Notamment cité dans les questionnaires 5, 10, 12, 15, 23 et 31 (annexe 24 p. 128), alors que l'Europe n'est mentionnée qu'en questionnaires 8 et 15. Les étudiants évoquent plus généralement le fait d'utiliser le français « à l'étranger ». Même si je n'utilise pas une dichotomie chronologique linéaire pour présenter l'analyse, je rappelle que les questionnaires étudiants datent de 2007 et représentent déjà une temporalité différente à prendre en compte pour les comparer aux autres types d'observables (les rencontres avec les élèves du secondaire datent de 2006, celle avec les enseignants du secondaire de 2005 et/ ou 2006 et la rencontre avec les enseignantes-chercheuses en français de 2005). Cela résoud donc une apparente contraction entre le chapitre 5.1 et celui-ci.

En termes professionnels, le français est évoqué comme un atout sur un CV car il est souvent apprécié de « parler plus d'une langue »¹⁸. La représentation selon laquelle le fait de parler français se suffit pour accéder à certains emplois est également revenue plusieurs fois dans les discours. Ainsi, le même élève de Grade 11, qui se déclare français, pense que : « si tu es dans le consulat belge ou français, tu dois parler français [...] c'est comme, tu es dans un consulat anglais tu dois parler anglais et des trucs comme ça. donc c'est comme, pour moi, par exemple, je suis français donc je pourrais aller travailler pour eux donc je dois connaître le français » (*Ibidem*). J'ai douté de cette interprétation de ma part car la représentation m'a surprise, mais je l'ai retrouvée par ailleurs chez Annie, presque dans les mêmes termes, quand elle commentait mes possibilités d'emploi en Afrique du Sud : « ouais, hm...sinon je suppose qu'avec le français, ce que tu pourrais faire dans ce pays c'est travailler dans une...ambassade française ou dans la diplomatie ? » (Annie, annexe 42, p. 415).

La langue est clairement associée à une langue diplomatique dans les deux cas, n'appartenant pas à un pays uniquement mais englobant des sphères plus larges. Cependant, en tant que locuteur de français, la représentation existe que l'on est automatiquement qualifié pour un emploi donné, comme si cette langue était « rare » au point de représenter une qualification prisée, qui se passe d'autres qualifications spécifiques, nécessaires à l'emploi en question. Cette remarque m'est également revenue de la part de J.F. Jacquemin, directeur de l'Alliance Française en 2006, qui me disait recevoir la visite de nombreux francophones africains, en l'occurrence des personnes du Congo, qui voulaient enseigner le français : le français est-il perçu, voire surestimé, en tant que qualification en lui-même ? Cette hypothèse prend tout son intérêt en contexte anglophone, où tout le monde s'accorde sur le fait que l'anglais est indispensable : c'est peut-être justement pour cette raison que le français apparaît comme singulier, voire distinctif, dans ce contexte. Par ailleurs, et pour nuancer cette hypothèse, le fait que de nombreux francophones africains sollicitent une interaction avec leurs pairs francophones (emploi, conversation, lien social ou professionnel), me semble lié à la représentation d'un lien existant entre francophones pour ces personnes ; les exemples de la vie quotidienne sont très nombreux pour appuyer cette hypothèse¹⁹.

Georges, élève de Grade 9 à Clark, qui présente l'afrikaans et le zulu comme des langues limitées au territoire sud-africain, décrit le français comme « une des langues les plus couramment utilisées » :

¹⁸ Notamment par les élèves de Grade 11 à Clark (annexe 26 p. 179), ainsi qu'une étudiante de UKZN (questionnaire 24 question 12, annexe 24 p. 128). On verra par la suite que cette représentation est également liée à la notion de pluralité et d'altérité associée au français (*cf.* chapitre 6).

¹⁹ Il faut souligner le fait que le contexte sud-africain est peu favorable aux africains francophones comme on le sait, mais c'est une dynamique que je retrouve dans d'autres circonstances également. On a vu *supra* que le fait de se considérer « africain » ne représentait pas forcément un lien entre Sud-Africains et Africains francophones alors que ces derniers s'attendent parfois au contraire ; on verra *infra* que, pour certains Sud-Africains (mais comme une partie des francophones, voire peut-être tous les locuteurs d'une langue fortement véhiculaire), le fait de partager le français ne représente pas un lien avec tous ses locuteurs non plus.

« disons que tu veuilles aller à l'université genre en Europe c'est mieux de connaître, d'avoir le français », « dans toute l'Europe tu peux utiliser le français pas tous les pays mais presque » (cf. l'entretien de groupe de Georges, annexe 28 p. 204, ainsi que son questionnaire, annexe 19 p. 89). Les autres élèves de sa classe pensent d'ailleurs que l'apprentissage de cette langue se développe en Afrique du Sud pour ces mêmes raisons :

Extrait 30.(Annexe 28, p. 204) :

- Steven : non ça se développe déjà je veux dire Hartford²⁰ est, ils parlent TOUS français je pense (se tourne vers Nina)/ madame/
Enq : c'est vrai ?
Nina : non ils apprennent tous le français
Steven : ils apprennent tous le français.
Enq : ok !
Steven : c'est obligatoire
Enq : est-ce que c'est utile cependant ? dans un tel contexte ?... ou, pourquoi apprendre le français ici ? De votre point de vue/
Georges : ben genre, c'est très utile si tu vas à l'étranger, cela t'ouvre des opportunités si tu veux déménager en Europe ou....c'est TRÈS utile de connaître le français

Le français est souvent considéré comme important pour sortir d'Afrique du Sud, ici au niveau européen mais, selon d'autres avis, également au niveau mondial²¹. Les représentations de cette langue sont assez partagées et larges entre un pôle français (voire parisien) et un pôle francophone, parfois africain (annexe 19, Robertson.G12.7, p. 103). Un seul élève mentionne l'intérêt du français sur le sol sud-africain, dans un contexte touristique car ses parents tiennent un parc national (*Ibidem*, Robertson.G8.4) tout comme un seul étudiant envisage le français comme « très utile étant donné qu'un grand nombre de touristes qui viennent en Afrique du Sud sont français » (annexe 24 p. 135, questionnaire 16, dernière question). Certains envisagent de continuer à l'étudier à l'université²². Pour certains élèves, qui étudient le français depuis le collège, cette langue semble une composante importante d'un répertoire scolaire, voire de formation internationale, puisqu'ils mettent en avant le fait de continuer à étudier le français à l'étranger (USA, Europe, Canada, Montréal), dans des environnements anglophones, que ce soit dans le secondaire ou le supérieur :

²⁰ Hartford est une autre école privée élitiste, géographiquement proche de Clark, mixte et assez cotée. Il est intéressant de noter ici que Nina reprend l'étudiant, en corrigeant le « ils parlent tous français » (« they all do ») par un « ils apprennent » le français (« they learn »), comme pour nuancer les résultats que cet apprentissage peut avoir dans l'autre école, peut-être par insécurité et par anticipation de ce que je vais penser de son groupe.

²¹ Les représentations reprennent, pour ne citer que quelques exemples : « le français est parlé partout dans le monde » (Robertson.G8.6, Robertson.G8.10, entretien de Grade 8 à Clark), « langue internationale » (Robertson.G8.8), « deuxième langue internationale (Robertson.G8.12), « dans certains pays africains » (Robertson.G12.7), « en France » (entretien de Grade 8 et 11 à Clark aux annexes 27 p. 192, 26 p. 204, ainsi que 19 p. 83).

²² Pour ne citer que quelques exemples : en Afrique du Sud pour Porter.G12.6, Robertson.G11.1, Robertson.G11.6 ; à l'étranger pour Robertson.G10.7 ; à Paris pour étudier le stylisme pour Porter.G12.1, annexe 19 p. 83.

- « je veux apprendre à parler facilement en français pour pouvoir aller vivre en Grande Bretagne » (Clark.G8.1 *Ibidem*),
- « j'étudierai certainement le français quand j'irai à l'université aux USA » (Robertson.G12.6 *Ibid*),
- Un étudiant sud-africain de deuxième année à l'université dit dans son questionnaire : « j'aimerais enseigner l'anglais à l'étranger, je pense donc que le français me serait utile » (questionnaire 26, annexe 24 p. 140).

Le français serait-il donc une langue de formation considérée comme importante dans les pays anglophones ? On reviendra sur la question des liens anglais/ français au chapitre 6. Les élèves sous le statut immigrant semblent d'ailleurs pour la majeure partie avoir démarré leur apprentissage du français en contexte anglophone et/ ou africain. Un élève de Grade 8 à Clark vient d'Angleterre où il a déjà fait plus de quatre ans de français, c'est pour cela qu'il en continue l'apprentissage en Afrique du Sud (annexe 27, p. 192), un autre de Grade 11 de la même école a appris le français comme matière du primaire au Nigéria (annexe 28, p. 204), tandis qu'un de ses pairs était dans une école française au Zimbabwe (*Ibidem*). Georges, qui est originaire du Zimbabwe, a fait un an de français obligatoire avant d'arriver en Afrique du Sud (annexe 27, p. 192). Un élève de Grade 8 arrive du Botswana où :

Extrait 31. (*Ibidem*) :

« On doit étudier le français comme langue seconde...on pourrait choisir le setswana qui est la langue qu'ils utilisent là-bas mais j'ai choisi le français et beaucoup d'autres personnes le font car il y a plus de, pour par exemple euh travailler dans le Royaume-Uni...ou n'importe où on parle France...euh français comme comment tu appelles ça? Belgique...ou si tu fais du business n'importe où alors tu auras besoin de comprendre les clients ou être capable de... ».

Un autre élève du même groupe explique que le français était populaire dans l'école où il était avant (*Ibid.*) :

« j'ai choisi le français parce que chaque euh...environ un sur...neuf sur dix de ma classe au Swaziland prennent le français euh... voyons environ 1/20^e de ma classe prend l'afrikaans ou le chinois...je ne connais personne qui a fait de l'afrikaans...tout le monde a fait du français [...] en classe de chinois...peut-être seulement 2% faisaient de l'afrikaans et seulement 1%...six personnes faisaient du siswati, c'est comme le zulu/ »

Si les représentations de ce groupe d'élèves de Clark, en parcours international, ne lient pas en premier lieu leurs objectifs d'apprentissage du français au contexte africain, on peut dire que quasiment tous ont démarré leur apprentissage du français sur le continent africain avant de le poursuivre en Afrique du Sud. La venue en Afrique du Sud de certains d'entre eux est due à l'instabilité des pays africains dont ils viennent (Nina, annexe 32 p. 244 ; Grade 9 à Clark, annexe 28 p. 204), leur mobilité n'était donc pas nécessairement anticipée. D'autres élèves, qui ont en revanche toujours vécu en Afrique du Sud, commencent le français en vue de démarrer un parcours international, notamment dans la perspective d'études supérieures (Robertson.G10.7, Robertson.G10.9). Le français revêt une utilité certaine aux yeux

de tous ces élèves, dans un parcours de scolarisation internationale, alors qu'ils ont démarré l'apprentissage du français dans leur pays, avec ou sans l'intention au départ d'envisager une scolarité à l'étranger.

5.2.2 L'Afrique du Sud : un espace pour s'appropriier du français ?

Au vu de ces considérations, on peut envisager le pays comme le lieu du démarrage ou de la poursuite de l'apprentissage du français, dans le cadre de parcours africains et internationaux, pour des publics scolarisés mais également adultes. Kani est le seul enseignant rencontré faisant des cours de français dans le public, où il n'a que des étudiants sous le statut de réfugiés²³. Il travaille donc avec une population étudiante très diversifiée, aussi bien en termes de parcours de vie que d'âges ou d'objectifs liés au français, qui semble souhaiter utiliser leur séjour sud-africain pour apprendre le français :

Extrait 32. (annexe 41, partie 2, p. 389) :

Kani : ce sont aussi des gens des églises puisque ce sont des gens qui vont publier, qui parlent, qui veulent parler le français, la plupart, parmi les deux...non, j'en ai combien, ce n'est pas quatre, j'en ai cinq

Enq : ok

Kani : qu'est ce qu'il y a ? deux témoins de Jéhovah/

Enq : ouais/

Kani : puisqu'elles veulent aller publier pour rencontrer les gens xxx et il y a euh...trois Somaliens qui veulent apprendre, parmi lesquels il y a un docteur là, et sa femme aussi et un autre, c'est un cousin je ne sais pas. et qui est venu...

Enq : alors pourquoi justement le docteur somalien, pourquoi il veut le français et pas l'afrikaans par exemple ? ou le zulu ou/

Kani : ça je...je ne sais pas parce que...bon, peut-être, tu vois, à ce niveau ici quand tu parles déjà anglais, quelqu'un qui parle afrikaans il peut comprendre l'anglais, quelqu'un qui parle zulu il peut comprendre aussi l'anglais parce que l'anglais hein tu vois...mais quelqu'un, un malade qui vient à l'intérieur (du pays) et qui ne parle pas, par exemple les expatriés, les réfugiés tout ça

Enq : ouais/

Kani : qui ne parlent pas zulu, qui ne parlent pas anglais et qui ne parlent pas afrikaans peut être qu'ils parlent français/ tu vois !

Enq : d'accord...donc ça poserait ...

Kani : c'est un peu difficile/

Enq : non non je vois ce que tu veux dire, donc tu penses que ce docteur il pense à ça/ il se dit ouais le français comme 2^e grande langue partagée ?

Kani : oui, puisque, il pense aussi à cela parce qu'il peut même xxx on peut même, on peut même, peut être il ne sera pas toujours ici/

²³ Rémunéré par une ONG, il donne des cours de français après les heures de classes ordinaires dans une école publique accueillant des réfugiés, il enseigne donc à des enfants scolarisés mais également à des adultes. Le public en âge scolaire bénéficie de ces cours en raison de leur statut « immigrant », les adultes doivent en bénéficier grâce à l'ONG. En 2009, Kani a trouvé l'emploi à temps plein qu'il recherchait depuis plusieurs années dans un autre établissement. Etant donné la faiblesse de la rémunération pour ces cours adressé au public réfugié, ils ont donc certainement disparu à moins qu'un nouvel enseignant africain francophone ait pris le relais de Kani.

Enq : oui...

Kani : il peut aller dans un autre pays euh francophone/

Kani, dans un premier entretien, avait mentionné des réfugiés francophones notamment rwandais et burundais qui, grâce à l'ONG, avaient maintenant le choix entre l'afrikaans et le français. Dans leur situation, le français semble à la fois représenter un avantage pour trouver du travail en Afrique du Sud, tout comme dans l'éventualité de rentrer dans leur pays dans de meilleures conditions :

Extrait 33. (Kani *Ibidem*, partie 1) :

Kani : mais euh maintenant y a le choix entre les deux parce qu'ils doivent, ils VEULENT faire le français parce que d'un moment à l'autre y a xxx d'un moment à l'autre ils pourraient rentrer dans le pays d'origine et là, c'est.....

Enq : c'est un atout ?

Kani : c'est en français/ et puis lui, ils perdraient le monopole de tout ce qui est là-bas et tout ça ...la communication, aussi puisque c'est fait en français...et puis ils ont choisi cette langue encore parce que ils préfèrent en tant que francophones euh privilégier le français parce que la communication avec les gens qui viennent à l'intérieur il y a il y a il y a euh des HÔTELS qui cherchent les gens qui parlent français, il y a des COMPANIES, des compagnies c'est à dire il y a des entreprises/

Je n'ai pas vraiment réussi à savoir si certains étudiants de Kani démarrent leur apprentissage du français, si c'est la première appropriation formelle de cette langue ou bien encore s'il s'agit de continuer à l'apprendre, mais cela fait écho au « laboratoire de langues » de Vigouroux selon lequel les migrants francophones africains s'approprient l'anglais en Afrique du Sud :

« 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 » (1998²⁴)

Pour les réfugiés qui apprennent le français avec Kani, et en réponse à la question de Vigouroux, l'Afrique du Sud semble être une étape pendant laquelle le projet d'apprendre le français démarre (s'il n'a jamais été étudié ou en tous cas pas de manière formelle) ou reprend, que ces francophones africains envisagent de rester ou de repartir (après des études d'anglais et en anglais pour certains). Dans les deux cas, ces personnes souhaitent développer des contacts francophones et pratiquer le français.

Dans le cas présent, il serait alors envisageable que le « laboratoire de langues » sud-africain représente également une étape pour s'approprier du français en Afrique. Souvent associé au fait de suivre une scolarité, une formation universitaire ou bien d'enrichir son parcours professionnel, le français prépare à l'avenir : les élèves zimbabwéens évoqués *supra* espèrent rentrer dans leur pays, ce médecin somalien

²⁴ En partie 1 de l'article, qui a été consulté en ligne où ne figuraient pas les numéros de pages (référence en bibliographie).

pense pouvoir bénéficier du français dans sa pratique en Afrique du Sud et, selon Kani, se servir de ce bagage pour la suite de son parcours transnational. Cette étape sud-africaine semble pouvoir être optimisée par ceux qui envisagent un voyage/ retour dans un pays francophone africain et y trouver un emploi. Je peux désormais préciser mon hypothèse selon laquelle les jeunes transnationaux anglophones « s'équipent » d'une compétence en français en Afrique du Sud (Peigné 2007a), comme les migrants dont parle Vigouroux (1998). Les élèves de français « immigrants » ont, pour la majorité, déjà démarré leur apprentissage du français ailleurs en Afrique quand ils arrivent en Afrique du Sud, où ils ne font que le poursuivre. En revanche et comme on l'a vu, j'ai depuis rencontré des élèves et étudiants sud-africains qui apprennent le français dans la perspective d'un projet de migration potentiel ou planifié, tout comme les étudiants de Kani exploitent leur séjour (définitif ou non) dans le pays pour démarrer ou continuer l'apprentissage du français.

Selon Johan, le français se maintient « parce qu'IL Y A toujours ce besoin... parce que de plus en plus de nos garçons VIENNENT d'autres pays » (cf. annexe 31, p. 389). Comme d'autres interlocuteurs avec lesquels j'ai discuté, je pense que les mouvements migratoires esquissés ici vont s'amplifier. D'une part parce que la réputation des établissements secondaires sud-africains privés fait que les enfants privilégiés résidant en Afrique²⁵ vont continuer à suivre leur scolarité secondaire en Afrique du Sud. D'autre part, parce que la situation économiquement attractive et politiquement stable de l'Afrique du Sud influence les migrations africaines. Au niveau de la scolarisation et la formation, ces différents paramètres me font penser que la situation du français en Afrique du Sud va devenir de plus en plus difficile à ignorer officiellement. Cela concerne désormais un public diversifié, qui déborde largement du profil classique de l'étudiant blanc sud-africain qui apprend le français en raison des stéréotypes liés à cette langue, pour inclure :

- les publics adultes « africains francophones », ce qui correspond aux Noirs africains des anciennes colonies francophones :
 - o sous le statut de réfugiés,
 - o en parcours de migration aboutissant en Afrique du Sud ou
 - o en parcours de migration dont l'Afrique du Sud est une étape (soit pour rentrer dans le pays de départ, soit pour aller ailleurs) ;
- les publics étudiants « africains francophones » :

²⁵ Nés sur le continent africain, qu'elle que soit leur catégorisation « raciale » en Afrique du Sud et qui se considèrent africains selon la définition du projet de vie développé au chapitre 4.3.3. Ce profil d'enfants va continuer à venir poursuivre une scolarité secondaire en Afrique du Sud, que ce soit parce que les établissements locaux sont considérés meilleurs que dans le pays d'origine ou parce que la famille a dû émigrer en Afrique du Sud pour des raisons inhérentes à la stabilité du pays d'origine, avec l'éventualité d'y retourner si cela est possible (voir notamment l'entretien de la Grade 9 à Clark, annexe 28 p. 141). Certains élèves de la région de l'Océan Indien feront de même s'ils souhaitent une scolarisation anglophone.

- qui bénéficient souvent de bourses pour venir étudier en Afrique du Sud, avec le projet de repartir dans leur pays une fois diplômés (en anglais) ou
- qui tentent de s'insérer en Afrique du Sud par la voie universitaire (qui ne dispose d'aucune structure pour les accueillir) après avoir fui leur pays et donc avec le projet de vivre en Afrique du Sud ou ailleurs ;
- les publics scolarisés réfugiés « africains francophones », qui eux n'ont encore en général aucun accès au français puisqu'ils sont accueillis dans l'enseignement public ;
- les publics scolarisés socioéconomiquement favorisés, choisissant l'enseignement privé qui offre le français à tous, ou au moins aux élèves sous le statut « immigrant » :
 - en parcours international, ils démarrent ou poursuivent l'apprentissage du français en Afrique du Sud avant de quitter l'Afrique,
 - en parcours continental (bien que circulant à l'international, notamment pour les loisirs), ils poursuivent l'apprentissage du français qu'ils ont démarré dans leur pays (africain) et qu'ils pensent nécessaire à leurs parcours. Ils ont pour projet :
 - de rester en Afrique,
 - d'aller vivre en pays anglophone ou
 - de faire des études à l'étranger puis de revenir en Afrique.

Cette diversification des porteurs de la francophonie en Afrique du Sud, génère de nombreuses questions dans tous les domaines, mais surtout celui de la scolarisation et la formation. Cela soulève donc également des interrogations concernant :

- les aménagements qu'il va falloir mettre en place pour l'apprentissage des langues sud-africaines au niveau débutant ;
- la reconnaissance des diplômes étrangers au niveau universitaire qui est balbutiante et sur laquelle il va falloir statuer²⁶ avec les interlocuteurs africains (*cf. infra*) ;
- la question du manque d'accès au français du public des « Africains francophones » réfugiés : scolarisés dans le public, l'école ne peut pas proposer de français même s'ils disposent eux aussi du statut « immigrant » et les cours privés sont trop coûteux ;
- la question de l'accueil des francophones étudiant à l'université en Afrique du Sud, que cela concerne leur formation en anglais²⁷ ou la proposition de parcours de formation supérieure

²⁶ Au niveau des reconnaissances d'équivalences dans toutes les disciplines universitaires, la procédure semble pour le moment assez aléatoire et les équivalences entre systèmes inconnues, ce qui est peut-être dû à la diversité des formations diplômantes sur le continent ainsi qu'à la restructuration du système sud-africain lui-même. Il faut souligner que cette considération semble s'appliquer principalement aux diplômes étrangers africains. En ce qui concerne le département de français, l'intégration des étudiants francophones africains se fait au cas par cas, ce qui est problématique mais pousse les responsables de formation à questionner et définir les pré-requis et les objectifs de leurs cursus. Cette situation est donc en cours d'évolution.

diversifiés (et pas seulement à l'université, qui est considérée comme le recours privilégié mais ne semble pas toujours pouvoir proposer de parcours adaptés aux qualifications et aux projets de candidats qui s'endettent pour suivre des formations qui ne contribuent pas à leur installation dans le pays) ;

- la question de la diversification des formations en français, qui concerne tous les publics mais qui pose également question face à l'augmentation de candidats africains francophones. Ces candidats disposent en effet d'autres compétences en français que la population estudiantine générale, ce qui pose, sous un angle différent, la question de la pertinence des formations, de leurs objectifs mais également de l'évaluation concluant, et/ ou donnant accès à, une formation donnée.

Ces considérations sont importantes pour l'avenir du pays, la prise en compte de cette composante de la population mais également pour penser l'adéquation des formations. Il semble, par ailleurs, que le pays aurait fort à bénéficier de la circulation de la population africaine sur son sol, notamment en termes de partage de pratiques et de développement de savoirs, de savoir-faire et d'initiatives professionnels. A l'heure actuelle, la société sud-africaine est livrée au gouffre généré par la non-qualification de la majorité de la population adulte et par l'attente de l'arrivée sur le marché du travail des générations scolarisées. Cependant, dans ce cas, comme au sujet de la reconnaissance des diplômes des étudiants qui ne souhaitent qu'étudier dans le pays (au même titre que tous les étudiants internationaux non africains, ce qui est souvent oublié), cela impliquerait que le pouvoir en place reconnaisse l'intérêt de l'altérité sur son sol et le défende explicitement (auprès de ses interlocuteurs africains, au sein de ses propres institutions, de la population et contre les attaques xénophobes régulières qui ne sont jamais condamnées publiquement). Cela reviendrait cependant à admettre que le pays fait face à des problèmes, ce qui semble

²⁷ Prenons l'exemple de UKZN, qui est l'université que je connais le mieux, et qui par ailleurs adopte le discours d'une université africaine ouverte à « l'internationalisation » notamment africaine : « l'université s'engage à l'échange d'informations et de compétences en ce qui concerne la formation et le développement au sein des pays de la SADC, le reste de l'Afrique et le reste du monde. L'objectif est de contribuer de manière substantielle au développement du continent africain en utilisant ses ressources et son expertise universitaire pour construire des compétences (« build capacity ») en Afrique. Des chercheurs hautement évalués et d'autres membres du personnel universitaire offrent des cours originaux et souvent uniques dans un large éventail de disciplines, dont beaucoup sont élaborés pour répondre aux besoins des pays en voie de développement » (consulté le 20 mai 2009, <http://ukzninternational.ukzn.ac.za/HomePage1720.aspx>). On peut souligner le manque de structure adéquate au soutien d'une pareille image quand on considère que la seule prise en compte des étudiants africains francophones arrivant dans le système supérieur national est la proposition de cours d'anglais. Ces cours sont obligatoires parce qu'ils préparent à un test linguistique permettant de suivre les cours, qui coûtent R10 000 (soit environ 1000 €) par semestre sans garantie de pouvoir réussir le test linguistique à la fin (cela demande souvent plusieurs semestres donc plusieurs inscriptions, ce qui représente un investissement exorbitant et retarde le démarrage des études). Ces cours sont en effet dispensés dans une salle d'environ 9m², non équipée, par des enseignants anglophones de bonne volonté mais non formés à l'enseignement des langues ou de l'anglais plus précisément, avec des supports inadaptés, non intégrés dans une approche et une progression prenant les objectifs de ces cours en compte. Je n'ai à ce jour d'ailleurs pas trouvé quelle branche de l'université a la responsabilité de ces cours.

impensable de la part d'une majorité qui a pris le parti d'occulter les besoins de sa population pour seulement tenter de cultiver la fierté d'être Sud-Africain²⁸ (surtout à l'aube de la Coupe du Monde).

L'intérêt que revêt le français en tant que langue africaine, bagage transnational et langue favorisant l'emploi, ne fait ici que mettre en avant le manque d'actions concernant les langues historiquement défavorisées. Comme on l'a évoqué *supra*, cultiver la fierté d'être Sud-Africain revient encore à insister sur le fait que le passage à la démocratie aurait favorisé l'inclusion paritaire de tous au pays, pour occulter la construction de ce processus. En premier lieu, les besoins de la population sont criants et la reconnaissance des conditions de la majorité numérique n'aura pas lieu sans celle de ses langues, à tous les niveaux sociaux et professionnels. Le thème de la reconnaissance fédère-t-il encore ? Il semblerait que oui, car la communication de masse a instauré l'idée de la transition démocratique comme un état achevé (*cf.* chapitre 1) en laquelle une grande partie de la population croit encore²⁹ alors que de nouvelles actions concrètes semblent nécessaires. Je serais d'ailleurs curieuse de savoir si la promotion de la notion de « nation » se fait autant dans les autres langues médiatisées qu'en anglais. Il me semble qu'il est temps de faire évoluer ce principe car le thème de la transformation ne se suffit plus et les réalités quotidiennes en attestent, par exemple à travers la manière dont les langues sont proposées à l'école *supra*. L'intérêt porté au français est donc lié au contexte sud-africain, mais bien sûr également à ses langues, leurs locuteurs et au projet de développement démocratique.

Pour passer des obligations sud-africaines aux obligations francophones, et compte tenu du fait que l'Afrique du Sud semble être un espace d'appropriation non seulement de l'anglais mais également du français en Afrique, il me semble qu'il est important que l'université puisse prendre en compte ces nouvelles dynamiques. Il serait par exemple possible d'exploiter les compétences de chacun dans l'appropriation de la langue de l'autre : les étudiants anglophones trouveraient des interlocuteurs francophones avec qui pratiquer cette langue tous comme les francophones venus se former à l'anglais pourraient accélérer leur intégration sociale et linguistique à l'université en le pratiquant avec les étudiants sud-africains (avec d'autres langues). Cela participerait à combler le manque de pratique orale souvent décrié dans les formations, tout comme cela permettrait la création d'un espace de rencontre francophone (plurilingue) sous le signe d'une diversité dont il reste tout à découvrir et dont les représentations sont à complexifier. En effet, comme on l'a vu, si le français est valorisé, tous les

²⁸ Des spots publicitaires très intéressants sont d'ailleurs diffusés en 2009 sur la base du témoignage d'une diversité de Sud-Africains, développant les raisons pour lesquelles ils sont fiers d'être Sud-Africains et prônant en général le « dialogue des cultures ».

²⁹ D'autant plus que c'est le parti « de la libération » qui est au pouvoir, même si des manifestations ont lieu en 2009 pour revendiquer une hausse des salaires, avec le levier imparable que représente la coupe du monde 2010, pour laquelle le pays doit être prêt et « présentable » à l'œil international en correspondant à un maximum de critères visibles le rapprochant des grandes puissances internationales.

francophones ne le sont pas et il semblerait que des clivages « entre francophones et anglophones » apparaissent dans les universités³⁰.

Plus largement, la différence linguistique sert souvent de Schibboleth, pour vérifier l'appartenance sud-africaine des locuteurs dans les contacts quotidiens, véhiculant une forme de xénophobie : si la personne n'est pas capable de répondre dans une langue historiquement défavorisée, elle est agressée (*cf.* note 118 p 216 au chapitre 3.3.3.). L'image du français et de ses locuteurs doit donc être complexifiée en Afrique du Sud, notamment auprès de ceux qui apprennent cette langue. Une recherche sur la manière de favoriser l'appropriation de l'anglais par les étudiants francophones africains qui viennent poursuivre leurs études dans le pays permettrait par ailleurs de soutenir la formation qu'ils reçoivent actuellement et de s'assurer de sa pertinence, tout comme elle contribuerait, en retour, à une recherche plus large sur les plurilinguismes à l'université.

Il me semble, de manière plus générale, que la question de la présence africaine francophone devrait être réfléchie dans la situation francophone sud-africaine, la f/Francophonie, me semblant, d'une certaine manière impliquée dans le devenir de ces étudiants. Par exemple, en tant que francophone qui rencontre souvent des francophones africains³¹ en Afrique du Sud, je considère faire partie d'un réseau commun et pourtant, dans la plupart des cas, je ne peux pas participer à l'amélioration de leurs conditions de vie locale étant donné que les possibilités de ce réseau semblent s'arrêter aux actions individuelles. Le réseau francophone dans ce cas est plus un réseau de contacts humains et de reconnaissance de l'autre francophone qu'un réseau bénéficiant de structures disponibles pour les locuteurs de français. Il me semble que, parfois, la Francophonie prône un réseau et une sorte de fraternité qu'elle ne défend pas au niveau des locuteurs alors qu'elle bénéficie de la chance que ce lien existe entre certains francophones. Le français jouit d'excellentes représentations mais qui incluent rarement ses locuteurs africains, cette langue est partout mise en avant comme internationale mais les francophones africains qui arrivent en Afrique du Sud se retrouvent seuls et le français, en tant que bagage international ne leur sert alors pratiquement à rien. Certes, il faut prendre en compte les intentions des politiques du français en Afrique du Sud (*cf.* chapitre 6.3.3), cependant, la francophonie africaine est omniprésente dans le pays tout en y étant invisible car elle échappe la plupart du temps à toute forme de recensement (hors population estudiantine). Si j'entends du français régulièrement, je commence d'ailleurs également, à ma grande surprise, à en entendre (doublé en anglais) sur les chaînes télévisées nationales sud-africaines³².

³⁰ P. Aldon (communication personnelle). Il se pourrait que cela reprenne la remarque concernant la situation des francophones africains étudiant dans les universités sud-africaines.

³¹ Pour s'enquérir de la situation francophone africaine en Afrique du Sud et de celle de ses locuteurs, voir Bouillon (1996) ainsi que les travaux de Vigouroux.

³² SABC1 et SABC2, deux des quatre chaînes publiques, donc des plus regardées, semblent apparemment commencer à diffuser des programmes africains (documentaires) tournés en Afrique francophone avec des intervenants anglophones et/ ou

La question de la francophonie africaine va prendre de l'acuité à différents niveaux avec les années. Plus largement, l'intérêt de ces situations de migrations impliquant le français réside dans le fait qu'elles concernent aussi bien des Blancs que des Noirs, sud-africains ou étrangers, à l'entrée ou la sortie du pays et ce, de manière définitive ou non. C'est pour cette raison qu'il faut que l'université sud-africaine prenne au sérieux ces phénomènes, dans le cadre des recherches universitaires francophones, au plan sociolinguistique et didactique, notamment.

5.2.3 L'enseignement et l'apprentissage universitaire du français

Devant la transformation du pays et les nouvelles représentations du français, c'est à l'université que les premiers questionnements et les premières actions concernant la prise en compte de ces nouveaux paramètres prennent place. Bien avant que l'université soit en mesure de pouvoir proposer une prise en charge appropriée de la population estudiantine africaine francophone, elle doit identifier les paramètres des changements de la situation sociolinguistique sud-africaine qui sont pertinents pour la réorientation de ses objectifs d'accompagnement au projet démocratique sud-africain. Concernant le français, l'offre universitaire doit, de la même manière, prendre en compte les différents facteurs qui font que l'ouverture du pays a un impact sur l'enseignement/ apprentissage de cette langue, et questionner ses acquis, habitudes et fonctionnements pour se renouveler en conséquence. Le fait que le français apparaisse comme une langue « classique » ou « traditionnelle » en Afrique du Sud joue en effet à la fois en sa faveur et sa défaveur dans ce processus de renouvellement. Cela mènera à observer le fait que certaines représentations ne sont pas remises en question et que cela ne favorise ni la mise en perspective de l'université sud-africaine ni celle de l'enseignement du français sur place.

Les représentations de l'apprentissage du français évoluent donc de motivations stéréotypiques à des fonctions « instrumentales » selon Wynchank (1999 : 59), qui pense que « l'Afrique du Sud veut jouer un rôle en Afrique et pour cela, elle doit parler français » (*Ibidem* 63), ce qui est repris par Mathebula, pour laquelle le français est nécessaire pour s'ouvrir aux dynamiques mondiales actuelles, après l'isolement de l'apartheid (1999 ; Kasanga, Mathebula 1999a et b). Mathebula développe les intérêts instrumentaux du français, même si elle s'y cantonne et que l'on développera *infra* le fait qu'il existe d'autres intérêts pour le français dans le pays :

avec un doublage. Les journalistes présentant les informations internationales du matin (SABC 2) saluent d'ailleurs parfois les téléspectateurs en portugais et en français (2009).

« Non seulement la croissance des investissements français en Afrique du Sud a été quatre fois plus importante depuis 1994, mais les entreprises françaises ont de plus en plus besoin d'employés et décideurs sud-africains pouvant manier le français en plus des compétences professionnelles requises pour le lancement d'autres activités ailleurs en Afrique dont la moitié des pays sont francophones. La Commission Française de Commerce reçoit périodiquement des offres d'emploi des entreprises françaises ou leurs filiales en Afrique du Sud qui requièrent des employés locaux francophones, mais souvent, il est difficile de satisfaire ces offres » (Mathebula 1999 : 48).

La demande de cours de français se renouvelle quelque peu, tout comme la scolarisation de jeunes internationaux apprenant le français en Afrique du Sud : Johan souligne par exemple en 2005 que Clark n'avait auparavant jamais eu d'enseignant de français à temps plein (annexe 31, p. 389). Cependant, l'offre du marché a précédé l'arrivée de jeunes qualifiés ; le double impératif du BEE et d'une compétence de communication en français alliée à une professionnalisation spécifique fait que ces offres ne sont pas encore forcément pourvues. La formation supérieure en français fait face au besoin de se renouveler ainsi qu'à la transformation de ses publics et donc au questionnement de ses approches, moyens et finalités. En vertu des représentations stéréotypées développées *supra*, cette langue faisait partie, jusqu'à très récemment, des enseignements de la « classics section » à l'Université de Cape Town. La population estudiantine du français à l'université du KwaZulu-Natal, selon Balladon et Machabeis, comptait encore en 2005 « surtout des Blancs » (annexe 35, p. 278), alors que les années suivantes ont permis d'observer l'amorce d'une diversification certaine. On sort depuis du profil stéréotypé de l'étudiante fortunée, locutrice d'anglais ou d'afrikaans, venant d'une école privée pour apprendre « une langue romantique », pour se diriger vers un profil d'étudiants plus varié, comprenant plus de garçons qu'auparavant, des étudiants du public, des étudiants de toutes langues familiales, des étudiants boursiers, des étudiants non sud-africains et notamment africains francophones, avec d'autres objectifs de formation.

Wynchank parlait en 1999 de l'augmentation des effectifs à Cape Town, avec des étudiants majoritairement « non blancs » selon elle, ce qui marque un changement, au départ notamment favorisé par l'ouverture d'une Alliance Française à Mitchell's Plain et la création de cours dans des lycées de la province du Western Cape, ce qui favorise ensuite la poursuite d'études de français par des étudiants dits métis (Vigouroux 1998). Wynchank met en avant le fait que le français n'est pas offert dans les écoles noires, mais que la demande de français existe également, puisque les étudiants sortant d'un enseignement secondaire dans ces établissements viennent démarrer des cours de français intensif (grand débutant) à l'université du Cap. Si le français a démarré sous l'impulsion financière française, la demande est présente, de la part d'étudiants souhaitant suivre des cursus universitaires en français ou n'ayant pas pu avoir de contact avec cette langue auparavant. Cette promotion de l'ambassade de France encourage l'accès au français pour un plus grand nombre d'élèves et d'étudiants et s'inscrit donc dans le projet

démocratique du pays, sous forme de bourses notamment. Jessy atteste de la diversification sociolinguistique et économique de ses élèves depuis quelques années : « 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 » (annexe 23c, p. 122). Cela rejoint, pour l'université, les dires de Wynchank :

« Nos étudiants nous viennent maintenant d'une société multiculturelle, alors qu'il y a dix ou quinze ans, le corps des étudiants de chaque université était monolithique : Blancs de culture européenne anglophones à l'Université de Cape Town et à l'Université du Witwatersrand, Blancs parlant afrikaans à la Rand Afrikaans Universiteit, à Potchefstroom ou à Stellenbosch, Métis parlant l'afrikaans à l'Université du Western Cape, Africains de langue zoulou à l'Université du Zoulouland, etc. L'arrière-plan culturel de chacun de ces groupes était uniforme » (1999 : 58).

La diversification des publics du français, au secondaire et plus encore dans le supérieur, atteste donc bien du processus de démocratisation en cours. L'introduction de la diversité en classe de français (et donc de plurilinguismes et de parcours plus variés) peut certainement bénéficier à l'enseignement/ apprentissage de cette langue mais provoque également l'apparition de nouveaux questionnements quant aux objectifs d'apprentissage du français ainsi qu'au sujet de la position dans laquelle se situent les enseignants (*cf.* chapitre 6). Cette demande d'un français instrumental est apparue tôt suite à l'instauration du régime démocratique ; les universités ont depuis entrepris un questionnement de leurs formations pour pouvoir préparer les jeunes diplômés à ces nouveaux créneaux professionnels et repenser la manière de proposer cette langue³³.

L'ouverture du pays est accompagnée par de nombreux changements au niveau du public étudiant le français qui, s'il se diversifie, augmente également. La situation universitaire doit faire face à de nombreux paramètres d'enseignement/ apprentissage. Les 34 étudiants interrogés en 2006 à UKZN sont désormais bien plus nombreux, même si l'effectif le plus important se situe au niveau de la première année, notamment en raison de la politique des deux langues obligatoires :

33 Les arguments en faveur de l'apprentissage du français, sur les sites des universités, évoquent souvent le fait qu'il est : la « seconde langue la plus parlée dans le monde après l'anglais » (Free State 2007, Stellenbosch 2008, Johannesburg 2008, Western Cape 2008, Rhodes 2007), ce qui est souvent associé à aux arguments quantitatifs du nombre de locuteurs dans le monde et le terme de « langue globale » (Pretoria, Stellenbosch et Western Cape 2008). Le français est également mis en avant en tant que langue diplomatique, commerciale et éducative en Afrique et dans le monde (Free state 2007, NMMU 2007, Pretoria), en tant que langue africaine (free state 2007, NMMU 2007, Rhodes 2007, UCT Depuis 07, UJ 09, ukzn07), européenne (Pretoria), voire centrée sur la France (Rhodes 2007, Stellenbosch 2008). Son rayonnement est toutefois associé à une « culture et une littérature mondiale » (UCT depuis 2007), tout en étant une langue de l'union européenne, de l'ONU (NMMU 2007) et de l'OTAN, des Jeux Olympiques (Stellenbosch 2008), la langue de la 6e plus large économie et la troisième destination des investissements étrangers au monde (Stellenbosch 2008).

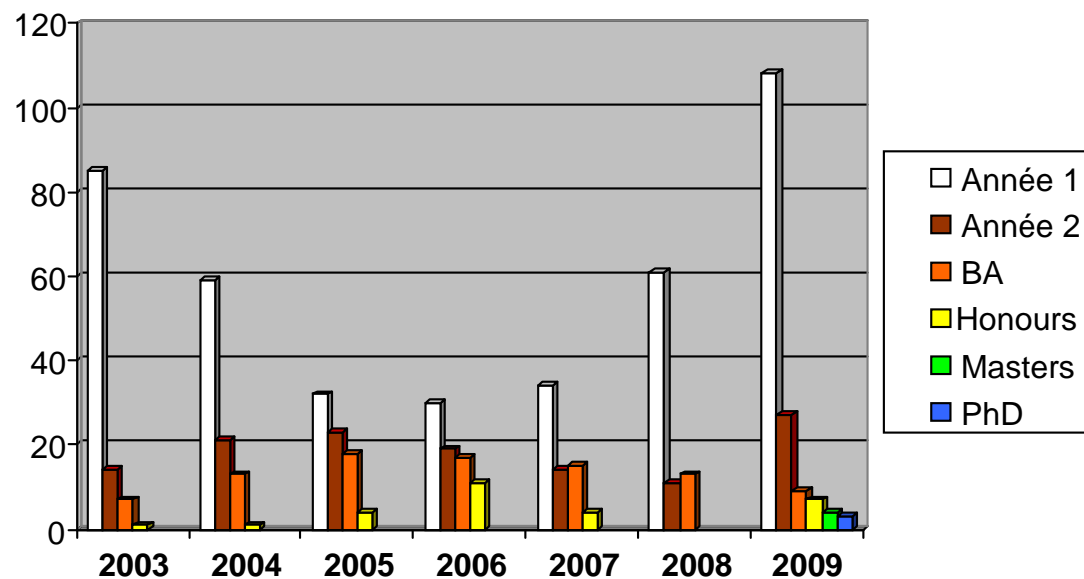


Figure 4. Inscriptions en français à UKZN par année, au second semestre³⁴

En 2009, les inscrits en cursus de français étaient 108 en première année, 27 en seconde année, 9 en troisième année, 7 en *Honours*, 4 en *Masters* et 3 en *PhD*. On voit que la politique des deux langues obligatoires a un impact sur le choix du français, ce qui a lieu de manière plus prononcée que pour les autres langues étrangères disponibles (*infra*). La chute des effectifs, une fois levée l'obligation d'apprendre une langue, est par ailleurs fortement sensible à travers ces chiffres (entre première et seconde année d'apprentissage). Le français, à UKZN comme dans d'autres universités, se trouve tout de même souvent la première langue étrangère apprise : en 2009 au premier semestre, il y avait à Howard College 98 étudiants de français inscrits en *BA* (dans l'une des trois premières années de français) contre 48 en allemand et 41 en italien (communication personnelle, département des langues étrangères de Howard College). Le département cherche désormais des moyens de conserver sa population étudiante en

³⁴ Il est difficile d'évaluer la situation générale, sachant que je n'ai pas pu vérifier les chiffres au-delà du *BA* en 2008 et qu'il ne m'a pas été possible de réunir le nombre d'inscription au-delà du *Honours* avant 2009. Ces chiffres regroupent les effectifs de Howard College et de Pietermaritzburg (communications personnelles, F. Balladon et B. De Meyer, que je remercie) pour l'enseignement du français à UKZN. Sont prises en compte les inscriptions du second semestre seules, puisque le système universitaire exige une réinscription à chaque semestre. Les inscriptions au premier semestre sont souvent plus nombreuses qu'au second (abandons, examens à repasser), il m'a donc semblé que celles du second semestre seraient plus proches des effectifs présents sur l'année universitaire entière. Cela dit, et même si cela n'est pas pris en compte ici, le problème de la chute des effectifs entre les deux semestres d'une année universitaire est à étudier pour évaluer la situation des effectifs de français à l'université. Cette étude ne prend en compte que les universités générales (Durban compte par exemple un établissement supérieur de type IUT qui enseigne le français, c'est le *Durban University of Technology*).

2^e année et les diplômes proposés afin de se développer et d'offrir des formations permettant une insertion professionnelle certaine. De plus, comme Mathebula (1999³⁵) le souligne, et comme Wynchank (1999) le prend également en compte, les départements de français du pays doivent substantiellement justifier leur pertinence.

Dans une mesure assez similaire au fonctionnement du secondaire, le français à l'université, comme les autres langues étrangères voire même les départements d'afrikaans, doivent travailler à la fois à leur reconfiguration dans une Afrique du Sud démocratique tout en prenant en compte les critères quantitatifs et financiers des universités, afin de ne pas disparaître. Auparavant, le Campus de *Howard College* de l'université du KwaZulu-Natal proposait ainsi deux types de cours lors du démarrage d'un cursus de français : le « français Matric » adressé aux étudiants ayant appris le français au lycée et le « français débutant » (ou intensif selon Wynchank) pour ceux qui n'avaient encore jamais appris le français. Cette distinction de cours était conservée pendant les trois années d'université menant au BA (*Bachelor of Arts*) et a été supprimée à la même période, avec une réduction de plus de la moitié des enseignants du département.

Se réinventer dans ce contexte est assez difficile, d'autant plus que les changements comme le nombre d'étudiants et le besoin de reconfigurer leurs cursus sont assez rapides. Les étudiants se préparent pour certains à un « major » en français mais apprennent le plus souvent cette langue dans le but de valoriser leurs études dont le « major » est une autre matière comme la traduction, le théâtre, la criminologie, le tourisme, la finance, le droit, les sciences politiques, les médias ou la psychologie par exemple. Ce changement intervient dans une temporalité très courte et il est possible qu'entre 2005 et 2007, les représentations des débouchés d'une formation en français aient évolué parce que des offres d'emploi commencent tout juste à mettre en avant la demande d'une compétence en français, mais également parce que les représentations dominantes des étudiants changent :

Extrait 34.(Annexe 35, p. 278) :

Machabeis : hein/ la langue est quand même abondamment parlée dans d'autres pays, ça c'est un argument qu'on a JAMAIS pu faire valoir. mais alors JAMAIS ! [...] a AUCUN niveau que ce soit dans notre à notre niveau à nous ou dans un discours hein/ plus supérieur disons etc. ou même ministériel/ euh « ah oui bien sur le français est très important » mais n'empêche que absolument aucune décision n'est prise. euh à l'égard de cette langue, ne reflète la réalité du français en Afrique. alors ça c'est un argument qui ne,

Balladon : MAIS on a,

Enq : j'ai vu une publicité dans le journal qui disait « une des plus grandes langues d'Afrique » et ça ne trouve pas écho ça alors ?

³⁵ La série d'articles de Mathebula en 1999 concernant le français, particulièrement à la *University of North*, émane d'une commande concernant l'évaluation de la situation du français à l'université et donc la justification de l'existence du département de français dans l'université où elle travaillait alors (elle est depuis à UNISA, l'organisme national de formation à distance).

Machabeis : disons quelquefois

Balladon : pas du tout

Cette situation est le fruit de plusieurs facteurs : d'une part, les sciences humaines, dans ce contexte de restructuration de l'éducation, ne sont pas envisagées comme concourant à son amélioration. Dans la scolarité obligatoire, l'accent est par exemple mis sur les énormes besoins en mathématiques, ce qui nécessite une réorganisation des budgets (comme évoqué *supra*) ; au niveau universitaire, les sciences humaines dans ce contexte d'ouverture du pays ne sont pas les formations qui sont représentées comme ouvrant à une position socioéconomique valorisante. D'autre part, le français étant une langue étrangère, tous les subsides nationaux ont cessé de contribuer à son enseignement depuis les années 1990 : « on nous coupe les vivres » (Machabeis *Ibidem*).

Dans une situation où les départements de français ont besoin d'étudiants pour continuer à exister et dans le contexte d'ouverture du pays au monde, Machabeis et Balladon expriment toutefois leur difficulté à faire entendre les intérêts du français (ce qui peut notamment être dû à la position de leur université, puisque l'on voit que Wynchank, cinq ans auparavant à UCT, avait des projets plus larges). Selon elles, les étudiants ne s'intéressent pas à l'Afrique, où plutôt : « c'est un héritage de l'apartheid. [...] on a toujours dévalorisé ce qui était africain/ » (Machabeis *Ibid.*). En effet, s'il était plutôt malvenu, et un contrepoids total à l'époque, de présenter le français comme langue africaine du temps de l'apartheid, il semble désormais impératif de valoriser cette langue comme telle, ce qui crée un lien avec les langues sud-africaines noires.

Cet autre type de valorisation participerait certainement à convaincre les dirigeants des universités que maintenir le français n'est pas une volonté néocolonialiste de la diffusion d'une langue qu'ils perçoivent parfois uniquement comme européenne. Au niveau des politiques de cette langue, et notamment de l'image qu'elle donne à voir, cela implique également que le français doit réussir la tâche délicate d'intégrer les représentations qui font d'elle à la fois une langue européenne et africaine, une langue qui dépasse la dichotomie Blancs/ Noirs, tout en reconnaissant ces deux composantes dans une représentation plurielle valorisée et valorisante. Cette langue pourrait également s'avérer une langue ouvrant à la fois à des univers culturels valorisés et des utilisations fonctionnelles. La diversité des situations de francophonie favoriserait ce projet, mais il faudrait que la pluralité du français soit présentée de manière à complexifier les représentations³⁶, tout autant que les départements de français devraient travailler à

³⁶ Cette réflexion fait écho à deux campagnes publicitaires différentes de l'Alliance Française ces dernières années en Afrique du Sud (cf. annexe 14, p. 58). L'une porte le slogan « learn French the French way » avec des images de la Tour Eiffel ou de l'Arc de Triomphe, tandis que l'autre met plutôt en avant « learn French, the other African language » avec la photo d'un jeune à l'image assez internationale tout en ayant une coupe « afro » (et le visage peint en bleu blanc rouge sur une des photographies). Ces campagnes me semblent illustrer le fait que les politiques du français ménagent à la fois leur public blanc et tentent d'attirer un public plus large, tout en ménageant les représentations du français comme langue « de culture » (selon les stéréotypes) et en essayant de moderniser son image. Elles ne mettent cependant pas en avant, à ma connaissance, des

l'évolution des contenus des curricula et des objectifs de formations, qui commencent à soulever de plus amples questions à mesure que de nouveaux projets se mettent en place.

5.3 Évolution de l'offre universitaire

« La majorité n'est pas intéressée par le fait d'apprendre d'autres langues [après le secondaire] parce que la manière dont les langues sont enseignées n'est pas intéressante » (questionnaire 12, annexe 19, p. 133).

L'émergence des nouvelles représentations du français que l'on a développé *supra* accompagne la diversification du public étudiant. Cela pose d'autres questions quant à la complexification des formations suivies, aux objectifs de formation touchant à des domaines variés, ou encore aux objectifs de parcours international qui, en conséquence, viennent directement questionner le type de compétence que l'université développe en français. Traditionnellement, les universités enseignaient le français à travers deux pôles constituant les modules à étudier, la langue et la littérature.

Certaines universités proposent encore à ce jour une formation en français uniquement en fonction de ces deux pôles. Il est tout à fait compréhensible, et partagé dans de nombreux contextes, que l'enseignement de cette langue soit organisé comme celui d'une langue étrangère accompagnée de littérature. Cela a d'ailleurs constitué une organisation tout à fait adéquate du temps de l'apartheid, en raison de la fermeture du pays, des stéréotypes qui motivaient l'apprentissage de cette langue ainsi qu'un certain maintien du français dans des perspectives professionnelles limitées si l'on ne se destinait pas à l'enseigner³⁷.

Cependant, la situation actuelle appelle à une diversification et/ ou une reconfiguration des enseignements, de manière à ce que l'université puisse jouer son rôle formateur mais également professionnalisant, dans un pays qui vit des années cruciales quant à son développement à long terme. De nombreuses universités ont donc réfléchi une modification de leurs formations et de l'image du français, à la fois en raison de l'émergence de nouvelles représentations et de nouveaux besoins, mais également face aux demandes des étudiants. Je dresserai donc un bref panorama de la réorientation des cours et de l'image du français dans les universités sud-africaines, menant à détailler l'offre actuellement disponible (à partir des annexes 15, 16 et 17, p. 60 à 74, qui synthétisent et mettent en exemple mon étude des pages Internet des départements de français de 2006 à 2009), avant d'évoquer les projets innovants qui voient le jour.

images qui présenteraient ces publics ensemble : l'Alliance Française considère-t-elle cela comme un risque ? Estime-t-elle que les Sud-Africains ne sont pas prêts à envisager une telle représentation de façon constructive ? En pratiques, il existerait un public pour ce type de mise en scène du français.

³⁷ Mais là encore, on pourrait questionner la formation proposée, dont l'impact est aujourd'hui encore sensible dans les pratiques d'enseignement du secondaire, voire certaines pratiques universitaires, *infra*.

5.3.1 Publics et formations actuels

C'est au tournant des années 2000 que les premiers travaux concernant la question de la réorientation des enseignements de français dans le supérieur font leur apparition. Ce questionnement de l'adéquation des formations de français aux publics et à leurs motivations entraîne d'autres, plus profonds, concernant la manière d'envisager la pluralité en classe. Ce sera l'occasion d'interroger le type de pluralité pris en compte dans ces réflexions (avant de le développer au chapitre 6), puis de développer l'offre actuelle concernant le français, qui est la langue étrangère la plus proposée dans les universités sud-africaines.

Wynchank développe en 1999 le fait que Cape Town accueille de nombreux congrès francophones, suscitant donc une « demande incessante de traducteurs et d'interprètes » (1999 : 60) qui pourrait s'avérer un créneau de développement et de maintien du français à UCT. Si les conditions financières de l'enseignement du français dans le pays ne permettaient pas forcément une restructuration des contenus de formation (mais on verra *infra* que ce n'est pas la seule raison), Wynchank a pris en compte ces nouveaux paramètres liés au français dans son cours de littérature : « c'est aussi par la littérature qu'on apprend à connaître un pays, son histoire, son passé et son identité » (*Ibidem* 58). Elle met en place des modules de « français pratique » ou de spécialisation (affaires, tourisme, diplomatie etc.) qui interviennent après une ou deux années d'apprentissage de cette langue : « l'histoire culturelle de la France et une sélection de textes littéraires sont étudiés. Après cela, les étudiants peuvent choisir la voie littéraire ou l'autre » (*Ibid.*). On est donc encore dans un cursus bipolaire langue/ littérature, mais l'idée d'un français avec des objectifs fonctionnels apparaît, même si elle semble représenter un choix pragmatique d'ouverture pour l'enseignante-chercheuse en littérature (*cf.* chapitre 6). Wynchank s'intéresse également à la question des supports d'apprentissage et délaisse la méthode américaine *Langue et langage* de Pucciani et Hamel (*Idem*), dont les parallèles constants entre la situation française et américaine ne conviennent plus, selon elle, à la diversification de la population étudiant le français. Cette remarque met clairement en avant les représentations traditionnelles concernant les Blancs Sud-Africains, pour qui la comparaison aux situations nord-américaines a pu sembler naturelle à l'enseignante³⁸, alors que celles-ci apparaissent désormais comme inappropriées. Selon moi, cela met en évidence le fait que, si Wynchank s'attaque à la prise en compte de la « pluralité » en classe à l'aube des années 2000, c'est parce que c'est le moment où celle-ci devient visible.

La prise de conscience de la diversité du public permet de s'ouvrir à la francophonie, tout autant qu'à une meilleure prise en compte du public du français, autrefois noyé comme un tout homogène stéréotypé centré sur le monde anglophone, dont on questionnait peu les besoins dans le système traditionnel. En

³⁸ On peut se demander si cette méthode était finalement appropriée à ce premier type de public du français : la question se pose alors la pluralité apparaît désormais de manière visible en classe, mais elle y était toutefois déjà présente auparavant, sous d'autres formes.

cela, l'article de Wynchank est novateur car il remet en cause en 1999 cette dichotomie langue/ littérature, et surtout leurs objectifs donc leurs contenus, alors qu'elle existe toujours dix ans après et peine à se complexifier. Le français est donc considéré comme une ouverture sur une autre forme d'altérité tout comme la diversité estudiantine commençant à prendre forme à l'université joue également dans l'ouverture de la langue-matière et de la diversification de ses approches, supports et contenus, menant à un questionnement nécessaire des objectifs. En cela, le processus démocratique est sensible à l'université qui, en prenant en compte son public et ses besoins en relation à l'insertion professionnelle, se renouvelle peu à peu pour resituer son rôle.

L'offre actuelle du français comprend des cursus dans treize des seize universités générales³⁹ du pays. Ce sont : UNISA (université à distance), Cape Town (Western Cape), l'université du KwaZulu-Natal (KZN), celle de Johannesburg (Gauteng), de Rhodes (Eastern Cape), de l'Orange Free State (Free State), la Nelson Mandela Metropolitan University (Eastern Cape), l'université du Western Cape (Western Cape), du Nord Ouest (North West Province), du Nord (Limpopo ou Northern Province), de Witwatersrand (Gauteng), de Stellenbosch (Western Cape) et de Pretoria (Gauteng). Elles sont présentes dans sept⁴⁰ des neuf provinces qui comptent les villes⁴¹ les plus peuplées du pays. Les contacts étant peu facilités, à distance ou en étant en Afrique du Sud, j'ai étudié l'offre en français de ces treize universités à partir de chaque site alloué au département de français⁴², en avril 2007, mars 2008 et mai 2009⁴³ (cf. annexe 15, p. 60). Le français est la langue étrangère la plus proposée dans les universités sud-africaines (treize universités sur seize), suivi de l'allemand (onze sur seize) et ensuite de l'italien et de l'espagnol (quatre universités sur seize chacune). Les cours de néerlandais sont souvent associés au département d'afrikaans,

³⁹ Par opposition aux universités techniques (équivalent des IUT) et autres écoles qui ne proposent pas de français (école d'infirmières par exemple). Même si l'on ne le développe pas ici, il faut souligner le fait que certaines universités proposent désormais des cursus en langues historiquement défavorisées, ce qui atteste du fait que les universités sont porteuses de changement en Afrique du Sud et que c'est d'elles que peuvent dépendre de nombreux éléments concernant la valorisation de ces langues, ainsi que le travail conjoint des langues concernant l'étude des dynamiques de la pluralité. Les trois universités qui ne proposent pas de cursus en français sont les universités de Fort Hare (Eastern Cape), du Venda (Limpopo, ou Northern Province) et celle du Zululand (Nord du KZN, qui a dû fermer son département de français).

⁴⁰ Les provinces du Northern Cape et du Mpumalanga comportent des établissements d'enseignements supérieurs techniques ou spécifiques mais pas d'université dite d'enseignement général.

⁴¹ Mathebula (1999 ; Kasanga, Mathebula 1999a et b) met en avant le fait que les universités proposant le français sont urbaines ou péri-urbaines, ce qui défavorise les Sud-Africains noirs vivant en contexte rural en leur en limitant l'accès.

⁴² Etudier les pages Internet dédiées au français implique une certaine nuance quant à la manière dont se présente le français dans le département de langue d'une université donnée, par exemple dans le cas où le site web ne serait pas actualisé en parallèle à l'évolution des cours proposés (comme cela semble être le cas à l'université de Cape Town et de UKZN). Je souligne donc que cette analyse se base sur ce que l'université donne à voir concernant le français à travers son site Internet et qu'une réserve peut être émise quant à la correspondance entre les pratiques à l'université et les informations disponibles via la toile.

⁴³ Etant donné le volume de ces observables (dont la lecture n'est pas des plus agréables car les informations ont été copiées et collées dans un document Word), j'ai décidé de ne pas les faire figurer en annexe, où l'on peut toutefois consulter un tableau reprenant les langues offertes dans chaque université ainsi que les diplômes proposés (cf. annexe 15 p. 60). Une partie des contenus des sites de trois universités sont proposés à titre d'exemple pour illustrer l'offre en français (cf. annexe 16 p. 63). Je ne dispose pas d'informations pour les universités du North West, du Zululand, du Venda, du Western Cape et de Fort Hare concernant 2007.

peut-être pour proposer une fenêtre européenne à l'étude de l'afrikaans, dont on souligne ainsi l'intercompréhension avec des langues d'Europe (le néerlandais mais également le flamand).

On retrouve le français et l'allemand parmi les formations linguistiques menant le plus souvent jusqu'au doctorat (*Ibidem*). Sans doute parce que ce sont les deux langues les plus traditionnellement présentes dans le secondaire et à l'université, avec l'italien qui semble cependant en perte de visibilité dans les formations. Elles sont rejointes de manière plus ténue par l'espagnol, le mandarin, le portugais ou l'arabe, qui se développent grâce à des financements étrangers, comme pour le français (*Ibid*). Dans les treize universités où il est présent, le français est enseigné à différents niveaux :

Universités	BA	Honours	MA	PhD
Limpopo	X			
Johannesburg	X	2009	2009d	2009d
Free State	X	X	X	X
Rhodes	X	X	Xd	X
Western Cape	X	X		
N.Mandela Metropolitan	2007	2008	2008d	2008
Pretoria	X	X	Xcw ou d	Xd
Stellenbosch	X	X	Xd	Xd
KwaZulu-Natal	X	X	Xd	Xd
Wits	X	X	Xd	Xd
Cape Town (filière standard/ FLE)	X	X / 2008(FLE)	X / 2009(FLE)cw	X
UNISA	X	X	Xd	Xd
North West	X			

Tableau 17. Offre en français des universités sud-africaines entre 2007 et 2009.

« cw » : cursus par *course work* (en présentiel)

« d » : cursus par *dissertation* (mémoire à rendre)

Les universités du Limpopo et du North West offrent le français au niveau *BA* et l'université du Western Cape jusqu'au niveau *Honours*. Les dix autres universités offrent le français jusqu'au doctorat, sachant que ces formations se développent de manière importante entre 2007 et 2009 : l'université N. Mandela Metropolitan a étendu son offre jusqu'au doctorat en 2008, celle de Johannesburg l'a fait en 2009 et l'université de Cape Town a introduit un diplôme de *Honours* et *Masters* en 2008, avant de proposer le

doctorat en 2009. Dans la dernière décennie, des travaux ont été publiés au sujet de la diversification des cursus, en même temps que les formations diplômantes en français se sont étendues jusqu'au doctorat dans la majorité des universités.

Il faut savoir que les *Masters* et *PhD* sont le plus souvent complétés sur mémoire final seulement (*dissertation*, « d »), au cas par cas, car il semble que les effectifs réduits et le manque de moyens ne favorisent pas la création de modules en présentiel. Certains sont proposés sous la forme appelée *course work* (« cw ») soit une formation en présentiel accompagnée d'une évaluation continue en plus du mémoire final⁴⁴. Ce dernier format est en train de se développer avec l'émergence de formations nouvelles en français, ce qui mène à leur approfondissement et qui nécessite également le besoin d'une qualification plus poussée des enseignants. Cela devrait par ailleurs permettre le développement de recherches nouvelles liées à des questionnements didactiques, contribuant ainsi à une meilleure visibilité de ce champ de recherches même si l'on verra *infra* les difficultés auxquelles il doit faire face. On peut donc supposer que les questions pédagogiques soulevées par l'ouverture du pays révèlent, dix ans après, l'intérêt et l'importance du développement de recherches en français, pour les universitaires en poste, afin d'accompagner les étudiants s'engageant dans des études longues en français, tout comme pour développer de nouveaux champs de recherche en relation à cette langue.

5.3.2 Étude de cas : trois formations de *Bachelor of Arts*

Je me suis intéressée à la fois à l'étude des curricula de français proposés par les universités et aux représentations qu'avaient les étudiants qui suivent ces enseignements. L'intérêt est d'aborder, sous un autre angle, la manière dont la reconfiguration du pays prend forme et d'interroger l'adéquation entre les formations et les attentes de ceux qui formulent de nouveaux intérêts envers cette langue. Une étude plus précise de trois formations différentes de *BA (Bachelor of Arts)* permet de souligner les tensions émergeant dans le processus de diversification des modes et des contenus d'appropriation, alors que se développe une réflexion sud-africaine sur l'adéquation actuelle des cursus (*cf.* annexe 16a, p. 63).

Si, dans l'ensemble, les étudiants de français interrogés se disent satisfaits des enseignements qu'ils reçoivent et que, parmi eux, onze étudiants ne souhaiteraient rien y changer⁴⁵, la majorité d'entre eux a pourtant des remarques à formuler concernant la manière dont les langues leur sont enseignées⁴⁶, en écho

⁴⁴ En Afrique du Sud, ces mémoires, compte-rendus de stages ou thèses (regroupés sous le terme de « thesis ») ne font pas l'objet d'une présentation ou d'une soutenance.

⁴⁵ Ce sont les questionnaires 1, 2, 3, 6, 7, 9, 11, 17, 19, 21 et 22 de l'annexe 24 p. 128. Aucun profil spécifique ne semble se dégager entre les étudiants ressentant un besoin de changer les pratiques d'enseignement et le fait qu'ils aient démarré l'apprentissage du français avant l'université ou non, ou encore le nombre des langues de leurs répertoire, ou le fait de savoir ce qu'ils veulent faire plus tard. Ces représentations majoritaires au sein du groupe ne semblent pas non plus dépendre du niveau d'enseignement de cette langue auquel elles interviennent.

⁴⁶ Ces retours proviennent des questionnaires adressés aux étudiants des 3 années de français en 2007 et notamment la question 12 : « que pensez vous de la manière dont le français vous est enseigné (cours, ressources, ...) ? Si vous aviez quelque chose à

au témoignage de l'étudiante citée en exergue de ce chapitre. Les représentations de ces étudiants sont bien plus identifiées que celles des élèves du secondaire, mais en sont étonnamment proches, ce qui permettra de mettre en perspective l'étude de la description de trois cursus différents de BA en français.

La littérature proposée dans les cursus s'enrichit et s'ouvre à la francophonie mais la majorité des références reste classique (parfois même avec du vieux français et à partir de la littérature du Moyen-Âge).

Si la pertinence des enseignements de français ne s'évalue pas forcément selon la nature des textes étudiés (bien que l'on puisse envisager que de telles références classiques peuvent ne servir qu'à ceux qui veulent enseigner la discipline littéraire classique, ce qui est un champ restreint alors que ces cours sont adressés à tous les étudiants), on peut alors s'intéresser à la manière dont ces ressources sont exploitées pendant les trois années de BA. En effet, les extrêmes dans ce domaine varient entre des formations qui envisagent les deux premières années d'apprentissage comme une préparation à une troisième année, où l'on étudie intensivement la littérature, et celles qui ont pour but de pouvoir communiquer dès la première année, exploitant la littérature autrement que pour elle-même. Étant donné qu'il est difficile dans le présent travail de proposer une interprétation regroupant les cursus de français des treize universités concernées, j'ai choisi ici de présenter des extraits de trois cursus contrastés de BA (pour les trois premières années qui constituent le diplôme, à raison de deux modules par semestre). J'illustre ainsi les cursus de BA à partir de celui de l'université du Western Cape (UWC), celui de l'université du Witwatersrand (Wits) depuis 2008 ainsi que le cursus de UKZN, qui est l'université dans laquelle j'ai effectué certaines de mes recherches (cf. annexe 16a, p. 63).

Outre la variation de ton donnée à la présentation de chaque cursus, tous trois (UWC, Wits et UKZN) sont assez variés, certainement parce que les enseignants ont des formations et des parcours très différents les uns des autres, et que les cursus proposés dépendent en général des domaines de « spécialisation » disponibles dans chaque département. Étant donné l'histoire du pays, les orientations littéraires sont les plus fréquentes. Il apparaît possible que les enseignantes de Wits⁴⁷ (cf. annexe 16c, p. 68) ne soient pas intéressées par l'enseignement à niveau débutant (qui est un cours sur ordinateur dont je ne sais pas s'il est guidé ou non), ou estiment ne pas avoir la formation nécessaire pour ce faire et préfèrent se concentrer sur le reste de la formation clairement abordée sous le prisme littéraire et l'enseignement de la grammaire, quels que soient les cours. L'intérêt de cette formation (*Ibidem*) est qu'elle propose des regards francophones croisés (et certainement opposés) sur la période coloniale, avec le risque toutefois d'induire

changer, que changeriez-vous et pourquoi ? » (*Ibidem*), en lien aux questions 13 et 7. Ces questionnaires ont connu un problème de numérotation lors de leur envoi par Internet à F. Balladon qui les a fait passer, j'ai conservé la numérotation qui apparaît sur les questionnaires dans un souci de clarté.

⁴⁷ Deux enseignantes-chercheuses avec un *PhD* en littérature, aidées par une doctorante qui prépare une thèse très intéressante sur l'intérêt de la didactique de la littérature en Afrique du Sud.

des représentations essentialisées et manichéennes entre les pôles colonisateurs/ colonisés s'ils ne sont pas mis en perspective. Comme on l'a vu *supra*, l'appropriation du français est largement basée sur l'écrit. La formation de UWC (*cf.* annexe 16d, p. 70) situe des objectifs complètement différents. Explicitement basés sur l'appropriation d'un français qui puisse permettre de communiquer, les supports variés d'apprentissage sont envisagés en fonction de ce qu'ils peuvent apporter à cet objectif, et la progression est développée en termes d'actes de parole contextualisés à des situations de la vie courante ou de la vie professionnelle. Si les « documents authentiques » ne sont abordés qu'en troisième année (*cf.* note 55 p. 358 *infra*), la littérature est envisagée de manière progressive et non centrale (tout comme la grammaire). De plus, ce cursus est le seul que j'ai pu rencontrer qui propose des comparaisons explicites avec une autre langue, ici l'anglais, qui représente certainement la langue pivot de la majorité des étudiants. Le cursus de UKZN (*cf.* annexe 16d, p. 70), quant à lui, propose trois années de BA qui représentent une gradation dans la connaissance de la langue (débuter/ consolider/ approfondir) proche de celle du cursus de UWC. Il me semble cependant qu'elle évolue selon la représentation d'une importance donnée au cours de langue en première année, la langue et la littérature en seconde année puis un délaissement des cours de langue pour des contenus se consacrant plutôt (voire exclusivement) à l'étude littéraire ensuite, comme si l'enseignement de cette langue était justifié par le fait de pouvoir accéder à la littérature. Les supports semblent certes divers et attrayants en seconde année même si les « aspects culturels » apparaissent limités au prisme littéraire. En première année dans l'exemple (*cf.* annexe 16a, p. 63), comme pour beaucoup d'autres universités me semble-t-il, il faut se demander si l'expression « une approche communicative » ne sous-entend en fait simplement un travail fait à partir d'un manuel qui se dit communicatif. La question des pratiques d'enseignement/ apprentissage n'est en effet en général pas souvent posée dans les universités puisque la didactique, dans ses travaux et surtout dans sa reconnaissance, est balbutiante (*cf. infra*). La troisième année semble plutôt tournée vers une étude extensive de la littérature, justifiée par les fenêtres francophones qu'elle propose. Ces remarques reprennent les représentations que les étudiants de cette université ont de leur apprentissage (*cf.* annexe 24, p. 128). Une impression se dégage concernant le fait que les cours sont centrés sur des contenus alors que les étudiants souhaitent plus de travail sur les savoir-communiquer et savoir-faire, ce qui rappelle leur questionnement de l'utilisation des manuels en classe dont le choix n'est pas toujours ressenti comme adapté⁴⁸. Les étudiants souhaitent une diversification des supports et une meilleure contextualisation des apprentissages⁴⁹. Si des étudiants remarquent un enseignement plus axé qu'auparavant sur de la

⁴⁸ Dans le questionnaire 13 (*Ibidem*), « les ressources sont parfois assez déroutantes », pour le n°5 « le cahier et le livre ne sont pas très liés il n'y a pas de sens ni de direction dans le type de questions qu'ils posent » et le n°4 souhaiterait « apprendre les règles avant de faire la leçon du livre ». D'autres ressources écrites devraient être développées (questionnaires 15,16 *Ibid.*)

⁴⁹ L'étudiante du questionnaire 15 souhaite l'exploitation de « plus d'exemples », un autre plus de matériel visuel (questionnaire 28 *Ibid.*), « C'est impératif d'entendre la langue parlée en temps réel, les films, la télé, des pièces de théâtre et le verlan devrai[en]t être inclus dans le curriculum de manière plus affirmée » (questionnaire 25 *Ibid.*).

communication (questionnaires 1, 11, 17 et 19 *Ibid.*), une forte demande concerne la multiplication des occasions de pratiquer la langue à l'oral (questionnaires 8, 11, 14, 20, 26, 29, 33, 34 *Ibid.*), par exemple en accueillant « plus d'invités » (questionnaire 28 *Ibid.*) ou en organisant des séances basées sur l'échange avec les pairs (questionnaire 10 *Ibid.*) :

Extrait 35. (*Ibid.*) :

- « Je pense qu'il faudrait mettre l'accent sur l'oral et la prise de parole au lycée ou au niveau débutant, quand il semble que l'accent soit mis plutôt sur l'écrit » (questionnaire 23, étudiante qui souhaite faire de la traduction en Afrique)
- « Je me focaliserais plus sur l'oral. Apprendre de la grammaire est inutile si on ne peut pas parler » (questionnaire 27, étudiante qui veut faire carrière universitaire en littérature francophone)
- « Je ferais des classes plus interactives et moins théoriques » (questionnaire 30, étudiante qui veut travailler pour les enfants défavorisés en Afrique)

On est donc ici face à des étudiants qui souhaitent communiquer en français, que leur objectif soit la littérature (voire une carrière universitaire littéraire) ou une professionnalisation. Les étudiants identifient ainsi explicitement la réduction des curricula à un enseignement bicéphale langue/ littérature comme une des causes de cet accent porté sur l'écrit alors que l'oral fait tout autant partie de leurs objectifs en français :

Extrait 36. (*Ibid.*)

- « La matière est divisée en langue et littérature. L'accent est largement placé sur les textes écrits et pas tellement sur le fait de parler, la prononciation, etc. » (questionnaire 18, étudiante qui veut être avocate)
- « je préférerais qu'ils enseignent moins de littérature et plus de français telle que la langue est parlée (questionnaire 24, n'a pas de projet professionnel précis)
- « Je pense que c'est trop focalisé comme une matière littéraire et pas comme une matière appliquée⁵⁰ en lien avec un monde dans lequel les médias sont importants » (questionnaire 31, étudiant en médias, qui veut être journaliste)

Les trois étudiants cités en illustration ont des objectifs de communication en français qui pourraient constituer un atout dans le milieu professionnel qu'ils souhaitent intégrer. Ils questionnent donc la pertinence de la prégnance de la littérature à leur formation et sont rejoints par un étudiant norvégien qui propose un regard encore plus tranché sur la question :

Extrait 37. (*Ibid.*) :

« Ce n'est pas bon, on apprend seulement de la grammaire et de la vieille littérature française qui ne m'intéresse pas. Nous avons besoin d'apprendre bien mieux à communiquer, améliorer notre vocabulaire et lire des histoires intéressantes provenant d'autres pays francophones » (questionnaire 32, étudiant qui

⁵⁰ « An applicable subject » ici « matière appliquée » ou applicable, mais l'expression est peut-être un calque en relation à la notion de « linguistique appliquée ».

veut travailler dans le développement communautaire, social ou l'enseignement. Il apprend le français depuis le secondaire, un apprentissage sans doute démarré en Norvège).

Cet étudiant met en avant les deux manières classiques d'envisager cette langue, sous l'angle de la grammaire et d'une littérature qu'il ne remet pas en cause si ce n'est pour questionner le choix des œuvres, qu'il préférerait adaptées au public étudiant, en premier lieu, et décentrées de la France. Il souhaite également progresser, non pas seulement dans ses connaissances sur cette langue mais dans sa manière de communiquer avec, en l'enrichissant, en développant une certaine aisance à l'utiliser et en se sentant plus en lien avec un monde francophone qui l'intéresse mais dont il semble se sentir coupé.

Il reste difficile de qualifier l'offre des universités pour plusieurs raisons. Les limites d'une interprétation des cursus proposés sur Internet en est une ; il est en effet probable que les pratiques soient souvent plus riches et diversifiées que les synopsis de cours proposés à l'administration. De plus, il faut rappeler que ces observables sont des « tranches de réel » saisies en mouvement et qu'elles ne sont alors pas généralisables ni définitivement attribuables aux universités dont elles émanent, qui sont certainement déjà en train de réfléchir la suite de leurs projets.

On peut noter que les représentations du français mises « en appel » par les départements ne se retrouvent pas forcément dans les contenus de cours, ce que confirment les étudiants, et n'apparaissent pas toujours non plus après le *BA* (seul diplôme illustré ici). Si les cours de langue prennent une nouvelle dimension qui est celle de l'intérêt communicatif et professionnel de cette langue, on voit qu'il reste encore à développer et enrichir. La polarité langue/ littérature demeure avec certaines des questions qui l'accompagnent : quid de la langue autrement qu'en tant que « véhicule » pour la littérature ? Quid des futures opportunités d'emploi à préparer ? Quid de la francophonie en dehors des textes littéraires africains, quand ceux-ci sont étudiés ? Une étude littéraire depuis le XVIII^e siècle (voire le XVI^e ou le Moyen Age siècle dans certains cas) est-elle appropriée pour tous les étudiants selon leurs objectifs de formation ?

Les hypothèses de réponse à ces questions dépendent avant tout de la contextualisation de ces formations en français et plus largement des conditions dans lesquelles les langues étrangères s'accommodent des réformes du pays, de la refonte des institutions et de la réorganisation des budgets (au-delà des paramètres empiriques d'évolution de public étudiants, de représentations de cette langue et d'objectifs de parcours individuels et de formation). La centration sur l'étudiant et son projet dans les contenus aussi bien que dans les curricula reste à développer. Dans ce paysage universitaire et si une grande majorité des départements de français travaillent à se réinventer, certains ont déjà lancé de nouveaux projets

5.3.3 Projets innovants et ouverture des cursus

Ce mouvement de création de diplômes universitaires en français comprend certaines innovations favorisant le questionnement des objectifs de formation dans l'Afrique du Sud actuelle. L'université de Cape Town a créé en 2008 la première licence FLE (*Honours*) du pays, voire d'Afrique australe, qui comporte trois modules (méthodologie de la recherche, linguistique et pratiques de classe en FLE (cf. annexe 17, p. 72), en vue de préparer la création d'un master l'année suivante⁵¹. La *Nelson Mandela Metropolitan University* a également pour projet de développer des liens entre les enseignements des médias et les formations de français, étant donné qu'une étude au sein de ce département a montré que « 77% des étudiants y apprenant cette langue sont des étudiants en médias » (*Ibidem*). Le projet a été initié à la découverte du besoin de restructurer le curriculum de français en incorporant un contenu médiatique, puisqu'un :

« [...] cours alternatif était nécessaire pour revitaliser le français à l'université, [...] selon l'argument qu'une nouvelle approche était importante pour enseigner le français en tant que langue étrangère. [...] Cette nouvelle méthodologie nécessitait d'incorporer à la fois les compétences analytiques d'analyse littéraire et une toute nouvelle approche de l'enseignement des langues qui ne se base pas uniquement sur l'enseignement de la grammaire » (*Ibid.*).

L'université de Pretoria, quant à elle, a pour projet d'introduire deux nouveaux modules de traduction professionnelle dans son curricula de français en 2007 pour les étudiants de quatrième et cinquième année (*Hon* et *MA*, cf. *supra*), la formation s'enrichit depuis en diversifiant ses contenus dans cette direction et en travaillant avec d'autres langues, comme en témoigne le projet lexicographique mentionné de la création d'un dictionnaire français/ afrikaans (*Ibid.*).

Ces trois projets sont pour l'heure les plus innovants en ce qui concerne l'enseignement du français à l'université en Afrique du Sud, d'autres sont en cours de préparation mais le questionnement actuel qui apparaît est celui de choisir si chaque université développe son cursus en fonction des besoins locaux (qui peuvent être variés) ou si chacune d'entre elle devrait développer un pôle particulier en relation au français pour le pays. La tendance actuelle vise à la spécialisation par université mais trouve aussi des limites dans le sens où tous les étudiants ne peuvent pas forcément choisir leur lieu d'études et que le département de chaque université doit également pouvoir fonctionner. De plus, que les universités souhaitent conserver un profil de formation générale en français ou s'orienter spécifiquement vers une formation donnée, des besoins émergent dans chacune d'entre elles, notamment en ce qui concerne la formation à la recherche et à l'enseignement des langues. Cette question fait donc suite aux premiers mouvements de renouvellement du milieu universitaire concernant le français.

⁵¹ Pour ce faire, Vanessa Everson, enseignante-chercheuse à UCT, a donc suivi une formation à l'Université Stendhal de Grenoble 3, dans le cadre d'un partenariat entre cette université, le CAVILAM de Vichy et l'Alliance Française du Cap.

Pour ce qui concerne la majorité des cursus « généraux » de français à l'université⁵², et malgré les mouvements qui semblent y prendre forme, l'enseignement de cette langue me semble encore souvent proche de la manière dont j'ai perçu mon apprentissage de langues étrangères dans le secondaire en France. On étudie cette langue en apprenant à en manier les structures (notamment grammaticales) avec peu d'oral et une pratique intense de l'écrit, selon un manuel (à l'université, avec la littérature en plus), des objectifs quelques peu flous, ce qui comporte certes d'autres intérêts mais ne permet pas forcément la construction d'une compétence de communication. Ce dernier point, on l'a vu, est en train de changer, mais l'évolution des enseignements universitaires de français en Afrique du Sud se fait de manière générale toujours autour de cette langue, de « la culture » et de la littérature, selon un positionnement très variable entre les deux pôles de centration sur la France ou d'ouverture à la francophonie (ce dernier point étant nouveau).

Concernant la « culture », quelques universités ont un cours spécifique de « civilisation » tandis que d'autres déclarent intégrer cette notion directement aux cours de langue et de littérature. Cette composante est toujours mise en avant mais rarement développée sur les sites des universités, elle conserve des contours flous, et comme la focalisation des cours reste souvent la France, on peut se demander ce qui constitue les contenus d'un tel cours, qui peut finalement être investi de manière très diverse⁵³. Tout dépend donc de la manière dont l'enseignant choisit d'investir ou non la dimension (inter)culturelle dans son cours.

Au niveau des enseignements de « langue », une grande variété de scénarios existe mais, en général, le principal objectif semble être de développer une compétence de compréhension ainsi que des connaissances axées autour de la découverte littéraire (puis son travail intensif, cf. le témoignage d'Elisabeth, annexe 38, p. 344). Il faut toutefois noter des changements substantiels qui sont déjà visibles

⁵² Cette synthèse n'est pas exhaustive puisque traiter de l'évolution du discours sur le français et des contenus de cours dans les universités sud-africaines pourrait constituer un développement important qui m'écarterait du présent propos. Je laisse donc volontairement plusieurs points de côté, comme l'interprétation de l'évolution du statut du français au sein des structures universitaires (en termes d'intégration à différentes écoles ou départements), ou encore la question de la qualification et des aires de recherches des enseignants-chercheurs intervenant dans ces cursus. Les universités citées le sont à titre d'illustration, en aucun cas de manière exhaustive ou dans la volonté de désigner l'une d'entre elles en particulier (que ce soit par survalorisation ou stigmatisation face aux autres). Un seul exemple est souvent donné à la fois, en raisons de contraintes de volume. C'est pour cette même raison que les observables concernant les sites des universités et les trois points temporels de comparaison ne figurent pas en annexe. Il est toutefois possible de consulter les pages 2009 des départements de français des universités sud-africaines à partir des liens proposés en sitographie, ainsi que les annexes citées *supra* qui servent ici d'illustration.

⁵³ Et avec les dangers que cela représente en matière de stéréotypes. Il est par exemple difficile d'envisager ce qui est traité dans le cas du module proposé à l'université du North West (2008) : « Langue (critical understanding of French culture and French everyday society (as it transpires from language, traditions and customs) in the national and European context) ». Soit : « langue (compréhension critique de la culture française et de la société française de tous les jours (tel que cela transparaît de la langue, des traditions et des coutumes) dans le contexte national et européen) ».

et qui vont accompagner un renouvellement progressif des cours de français pendant encore plusieurs années.

L'ouverture du pays au monde favorise un élargissement de la considération du français, en dépassant l'espace stéréotypique de la France pour aller vers la francophonie, à travers la mise en avant d'une bien plus grande variété d'aires francophones, même si elle reste géographique. L'université du Free State (2008) lie virtuellement l'Afrique du Sud et le monde francophone : « un écran d'ordinateur est une fenêtre sur le monde, un cadre à travers lequel une partie du monde extérieur inconnu devient une partie de l'environnement connu de l'utilisateur. En un clic ou deux vous pouvez aussi parcourir notre monde⁵⁴ », ce qui mène à un autre changement notable. L'enseignement/ apprentissage du français se fait désormais de manière plus explicitement liée au reste du monde, de manière plus ludique et avec un travail plus complexe des « quatre compétences », encore très prisées, grâce à une diversification des supports qui est de plus en plus soulignée par les universités (documents authentiques⁵⁵, audio, vidéo, laboratoire de langue, multimédia, logiciels⁵⁶). Certaines universités proposent même de télécharger les cours de français en version audio MP3 sur Internet (Free State 2008, UKZN l'a lancé également mais cela ne concerne pas le français). L'explicitation d'objectifs professionnels liés à l'appropriation du français se développe, dans certains cas de manière contextualisée à l'Afrique du Sud.

Les universités évoquent désormais des demandes croissantes dans les domaines de la médecine, de l'ingénierie, de l'éducation, du tourisme/ de la culture, de la diplomatie, des sciences et technologies, de l'entrepreneuriat/ de l'industrie, du journalisme, des relations publiques et de la traduction, avec NMMU (2007) qui précise que l'on peut intégrer « le français à votre diplôme quelque soit votre discipline ». Cela atteste de l'amorce d'une spécialisation des diplômes pouvant inclure le français, que ce soit par le biais du département de français qui propose des modules optionnels spécialisés en plus du tronc commun à leurs étudiants (en français des affaires par exemple), ou par le biais de l'ouverture de modules destinés à des étudiants d'autres filières (commerce, sciences et droit à Rhodes) qui comptent, comme à NMMU,

⁵⁴ Cette introduction au site de français de l'université du Free State soulève de manière très pertinente la question de l'altérité, souvent oubliée face aux objectifs utilitaires du français mais qui sera développée *infra*.

⁵⁵ Exceptionnellement, j'entends ici les « documents authentiques » en dehors du texte littéraire, qui est de toute façon étudié (mais qui ne me semble justement pas exploité en tant que document « authentique » (ou plutôt non didactisé pour prendre en compte la précision de Cicurel (1987) à ce sujet), mais comme variété de genres non explicités et allant de soi, qui ne me semblent pas toujours abordés de manière à être investis par les étudiants mais servant plutôt seulement une compétence de réception. Je pense que cela va changer également). Si les enseignants de UKZN les utilisent dès la première année d'apprentissage, ceux de l'université du Western Cape, par exemple, disent ne les exploiter qu'en troisième année. On voit donc une fois de plus l'extrême diversité des pratiques et des représentations, ne serait-ce que concernant l'enseignement du français, ses approches et ses stratégies.

⁵⁶ Je distingue les logiciels ici en pensant à l'exemple de Wits qui propose apparemment une formation de première année en « langue et culture » à partir d'un module d'apprentissage sur ordinateur (« This module is a computer aided language course for beginners wishing to acquire basic French language skills » (Wits depuis 2008) qui est appelé CALL (computer aided language learning). J'ai donc précisé logiciels séparément puisque cela ne correspond pas à la définition de l'apprentissage à l'aide du multimédia ou du laboratoire de langues.

dans la validation de leur diplôme. Cela vient à la fois spécialiser les diplômes hors disciplines linguistiques tout comme cela favorise le fonctionnement des départements de français. Les universités se tournent par ailleurs de plus en plus vers une appropriation du français qui comprend l'importance du développement d'une compétence de communication (ce qui démarre par une prise de conscience de l'importance de la compétence de production en langue), mais également avec celui de compétences transversales.

Transition

Dans la contextualisation sud-africaine, il faut rappeler que cette « réinvention » des départements de français se fait dans une relative solitude logistique et financière, en raison du manque de personnel enseignant, de candidats « adaptés » à ces postes et de financements. Cette solitude est accompagnée d'un certain isolement scientifique également, pour se renouveler, analyser les changements nécessaires et obtenir de l'aide (sauf de la part des institutions et états impliqués). L'IFAS et l'ambassade de France soutiennent le français mais, même dans ce cas, ce soutien est disponible sous certaines formes seulement et toujours perçu comme fourni par un représentant extérieur, donc comme moins qualifié que soi pour faire des suggestions (en tant qu'élément perçu comme extérieur). Cette responsabilité du changement dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, que ce soit dans le secondaire et *a fortiori* dans le supérieur, incombe finalement directement aux enseignants-chercheurs et aux responsables de départements. Cela implique une réflexivité certaine, qui peut parfois être insécurisante (*cf. infra*) puisqu'elle remet en cause des années de pratique professionnelle, d'habitudes d'enseignement voire de recherche. Par ailleurs la longue tradition historique, l'isolement forcé et le manque d'interactions, voire de projets mis en place avec des pairs extérieurs, font que certaines résistances se cristallisent. L'ampleur de la tâche peut donc être décourageante et il semble plus aisé de l'ignorer, ou de la prendre en compte seulement partiellement.

L'enseignement traditionnel du français se heurte donc à de nouveaux paramètres qui viennent en questionner la pertinence. Le processus de transformation des cursus et diplômes liés au français est amorcé mais ne doit pas se contenter de changements structurels qui ignoreraient la nécessité de prendre en compte des questionnements moins visibles mais tout autant cruciaux. Ces questionnements incluent notamment les intérêts récents liés au français qui viennent en enrichir les représentations, les manières dont différents angles d'études de cette langue peuvent concourir à développer des compétences variées ainsi que l'importance de mettre en perspective l'histoire de l'enseignement/ apprentissage du français dans le pays, puisque cela souligne la nécessité de renouveler son regard et son approche de cette langue en tant qu'enseignant-chercheur. La didactique des langues, en tant que champ de recherche, de formation et d'action, a tout intérêt à se développer pour contribuer à la transformation éducative du pays et, ainsi, favoriser de manière constructive la rencontre des politiques linguistiques et des pratiques et représentations.

6 Difficultés et intérêts du français dans une didactique sud-africaine des langues

Ce chapitre développe une analyse des difficultés et des intérêts que la construction d'une didactique sud-africaine des langues suscite, à travers l'exemple de l'ébauche d'une didactique contextualisée du français. Plusieurs éléments d'une didactique appropriée à l'Afrique du Sud seront proposés dans un premier temps, à travers les raisons pour lesquelles son développement, en tant que domaine de formation et de recherche, est nécessaire dans le pays. Cela mènera tout d'abord à s'interroger sur la position ambiguë du français en tant que « langue littéraire », avant de poser la question de l'adaptation ou du renouvellement actuel des pratiques face à la prise de conscience de la pluralité en classe. Cela permettra ensuite de développer certains éléments qui pourraient contribuer à orienter et à accompagner les pratiques d'enseignement, à travers les conflits existant entre les habitudes, les réformes et le repositionnement que les enseignants de français doivent opérer. L'ensemble posera le contexte dans lequel formuler quelques propositions à inclure à des perspectives de formation continue pour ces acteurs de l'enseignement des langues. On conclura en soulignant en quoi cette didactique du français en Afrique du Sud se construit de manière contextualisée, notamment en fonction de la position de l'anglais et des autres langues dans le pays, qui font que le français est parfois représenté comme similaire et parfois *a contrario* différent de ces langues, ce qui permettra de réfléchir aux éventuelles raisons de proposer une forme particulière de visibilité particulière pour le français.

6.1 Développer une discipline universitaire et un champ de recherche

Comme on peut le remarquer, la situation du français évolue à la fois grâce et en dépit du fait que cette langue est enseignée depuis longtemps dans le pays. D'un côté, cette langue dispose déjà d'une certaine visibilité et de représentations favorables qui constituent un atout, malgré des contretemps logistiques et financiers, afin que son enseignement puisse donner à voir la manière dont elle peut participer au développement de l'Afrique du Sud. D'un autre côté, c'est également un désavantage dans le sens où, enseigné depuis longtemps, le français n'apparaît pas dans les curricula directement en fonction de la situation actuelle, mais doit justement composer avec la question du renouvellement de sa présence et de son intérêt, pour la réorienter en fonction des dynamiques actuelles. On développera ce second point autour de la question de la place centrale occupée par la littérature et de la place que la didactique des

langues aurait intérêt à prendre, avant de s'interroger sur les réactions à adopter pour prendre en compte la pluralité en classe : comment s'y adapter ? S'adapter suffit-il ? Qu'entend-on en fait par la « pluralité » en classe ?

6.1.1 Le français « langue littéraire »

Si Kasanga et Mathebula pensent que les études littéraires en français ne sont pas nécessairement pertinentes, voire vont se raréfier et devenir impopulaires (Mathebula 1999), je pense pour ma part que conserver la littérature est important, pour toutes les perspectives créatives qu'elle peut proposer, des travaux sur le rapport à l'altérité (*cf. infra*) à ceux élaborés en commun notamment avec les filières de traduction et avec les autres langues. Ces deux chercheurs soulevaient dès 1999 un point en partie proche de mon questionnement, au regard des réformes qui étaient alors en discussion dans le milieu éducatif :

« Le maintien du français en tant que matière universitaire, même dans les universités où les effectifs sont faibles, est hautement justifiable et utile en raison des bénéfices réels associés aux besoins nationaux pour le commerce international, les motifs politiques et diplomatiques, les ambitions individuelles auxquelles Bull (1964) se réfère en tant que « face personnelle de l'éducation » plus pour des raisons fonctionnelles que pour le phénomène universel selon lequel la connaissance d'une langue mondiale est par exemple appréciée. D'où le besoin d'adapter les études de français aux demandes locales. Dans un climat de changements qui a mené à l'OBE, l'appréciation littéraire à elle seule ne serait pas perçue comme directement pertinente aux besoins de base en développement » (Kasanga, Mathebula 1999a : 138).

Si la littérature ne doit pas être évincée des curricula de français, sa place doit en revanche être renégociée de manière à offrir des intérêts articulés à d'autres orientations des études de français, pour sortir du duo bicéphale langue/ littérature et intégrer d'autres voies, telles que la formation didactique à l'enseignement (et/ ou à la recherche) et le français de spécialité. Ce champ/ matière universitaire en français laisse en effet peu de place et peu de légitimité actuellement à tout autre qui souhaiterait accéder à une visibilité dans les programmes de français. D'ailleurs, le plus souvent, la voie non littéraire, quand elle existe, est laissée dans l'ombre, peu explorée, voire dévalorisée. Elle représente à la fois pléthore de possibilités « ce que nous appellerons le français de spécialité, le français légal, des affaires, du tourisme, de la diplomatie, etc. » (Wynchank 1999 : 60), tout comme elle reste finalement indéfinie voire non exploitée « après cela, les étudiants peuvent choisir la voie littéraire ou l'autre » (*Ibidem*). Kasanga et Mathebula semblent en faveur d'une place faite à d'autres voies en français, notamment pour faire face aux besoins qui émergent avec l'OBE ou encore pour permettre à cette langue de faire partie de propositions fonctionnelles qui servent le développement du pays.

Cette question de la prégnance littéraire se manifeste et a des impacts de plusieurs points de vue. Elle est alimentée par les porteurs de la représentation d'une matière intellectuelle survalorisée, selon laquelle l'enseignement de cette langue mène à celui de la littérature (*cf. supra*), puisqu'il faut des outils pour

aborder cette dernière, mais surtout que la littérature est plus exigeante cognitivement qu'un cours de langue (représentation que je rencontre assez souvent) et qu'elle devrait progressivement s'imposer à mesure que l'étudiant développe des compétences en français. Il est aisément possible de remarquer des implications concrètes de ces représentations à travers le fait que la littérature intervient souvent au second semestre plutôt qu'au premier (où l'on fait des révisions et de la pratique de la langue). Il est d'ailleurs parfois diversement perçu¹ que la répartition des cours implique pour un enseignant de prendre en charge des cours de langue en plus de ceux de littérature. La littérature est considérée comme plus sérieuse, plus intéressante et plus digne de travaux d'évaluation que le cours de langue, dans le sens où ce type d'évaluation, estimé plus complexe, serait plus à même de représenter le potentiel intellectuel des étudiants. Elle est souvent considérée comme devant occuper les modules à un niveau avancé, soit quand les étudiants développent une certaine autonomie dans cette langue et que les possibilités de diversifier le travail et surtout les aires d'utilisation du français sont les plus riches (et devraient donc être exploitées diversement) : cela se fait « au dépend des aspects linguistiques » (Kasanga, Mathebula *Ibidem* 137).

L'évolution des besoins évoquée *supra* s'entrechoque avec cette représentation des cursus de français et mène Wynchank à penser que « maintenant, il ne s'agit plus d'érudition ni de culture générale, mais de carrière » : il faudrait alors, selon elle, « tenir compte des étudiants de plus en plus nombreux qui ne sont généralement pas intéressés par la littérature et qui n'ont que de très vagues notions sur l'histoire, la littérature et la culture européennes » (*Idem* 59). Si l'enseignante fait bien de souligner le caractère non universel de l'intérêt pour la littérature, elle semble opérer une dichotomie entre érudition et culture d'une part, et formation professionnalisante d'autre part. Cela sous-entend soit que les stéréotypes sur le français ne fondent plus les raisons pour lesquelles on apprend cette langue, soit le fait qu'un français plus instrumental n'est pas digne d'être qualifié d'érudition. Je pense en fait que les deux hypothèses se vérifient et se recoupent puisque, par ailleurs, Wynchank insiste sur le fait que c'est la littérature qui porte l'histoire et la culture (européennes, ce qui est à souligner) : pas de culture sans littérature pour elle (et peut-être même qu'elle n'entend pas l'érudition et la culture générale comme un des objectifs du public « métis » du français). Cette remarque est selon moi un signe du fait que les universités pensent à s'adapter mais pas forcément à recontextualiser les conditions de l'enseignement/ apprentissage du français dans le pays de manière réflexive.

Wynchank présente un point de vue intéressant mais tout son discours véhicule des représentations collectives non questionnées car non perçues et tenues pour allant de soi. Cela fait écho à la manière dont

¹ La séparation des matières par enseignant et l'octroi dans certains cas de cours spécifiques pourrait notamment être mises en avant par une étude simple des sites de département de français notant la répartition des cours par enseignant, selon leur intérêts de recherche et selon leur position hiérarchique dans le département.

la francophonie est exploitée dans certains cursus, à travers un seul ouvrage francophone africain au programme (symbolique, sur dix lectures à effectuer), ou encore avec la seule confrontation des regards coloniaux et colonisés (cf. annexe 16a, p. 63). À mon sens, d'autres modes de travail sur la colonisation seraient à envisager dans un pays comme l'Afrique du Sud, qui ne la connaît que trop bien et qui n'a de cesse de vouloir la déconstruire autrement pour se reconstruire. L'émergence de certaines difficultés auxquelles les départements de français font aujourd'hui face trouve notamment sa source ici : les représentations essentialisées des langues et de leurs locuteurs ne sont pas remises en question. La « culture » dans les apprentissages est uniquement perçue en relation à une culture cultivée, eurocentrique (même si Wynchank souligne par ailleurs l'importance de la littérature africaine), ce qui ne favorise pas la contextualisation des apprentissages et de la didactique (Coste 2005). Il faut, de plus, ajouter que les résistances que rencontre la diversification des cours de français sont parfois dues à la crainte d'un amoindrissement de la qualité de cette langue, comme la perte d'une « essence » du français. Jenna me confiait à propos de cours de français et de marketing, alors que ce type de changement étaient encore indicibles en 2004, qu'elle pensait que si l'on sort de la matière « français-français » (en tant que matière classique) alors « le français devient de plus en plus dilué » (cf. annexe 30, p. 224) dans le sens d'une éventuelle baisse du niveau de compétence en français, ou de connaissances en langue-culture². Cette représentation reprend celle de Wynchank et va à l'encontre de la diversification des cursus de français, dans le sens où tout élargissement des domaines d'exploration de la langue en dehors de la littérature est perçu comme sortant du champ des études intellectuelles, donc universitaires et en dévalorisent par conséquent les porteurs. Le français devient plus accessible et donc perd son « essence » élitiste, ce n'est plus seulement « l'art d'apprendre le français » mais également apprendre le français pour des objectifs instrumentaux. Les motivations à apprendre cette langue se complexifient et, en changeant de formes, se trouvent rejetées. Ouvrir l'enseignement/ apprentissage du français à des objectifs instrumentaux véhicule la représentation de la perte de l'univers culturel et intellectuel de cette langue, dans l'idée d'un remplacement d'objectifs plutôt que d'une dimension complémentaire.

Cela trouve également écho dans la tendance à considérer que les études littéraires doivent accompagner et clore les diplômes de français, comme si les autres travaux effectués dans le cursus étaient moins à même de solliciter la réflexion critique et la construction en français des étudiants. L'intérêt pédagogique des travaux autres que littéraires est sous-estimé, le caractère ludique de l'apprentissage est associé à une

² Jenna ne semble d'ailleurs pas voir l'intérêt d'apprendre le français pour faire du marketing, cela relève selon elle tout bonnement d'un échange de bons procédés : « je crois que c'est plutôt une question de gestion. L'université veut des élèves, des étudiants et l'école de français veut les étudiants donc euh quand on peut faire avec on essaie de faire au mieux » (*Idem*).

récréation non productive³. Les notions didactiques telles que celles de stratégies d'apprentissage ou de progression en langue semblent difficile à cerner et évaluer, tandis que le travail littéraire apparaît bien balisé et considéré comme une « valeur sûre » du point de vue de l'évaluation. Le développement d'une réflexion en didactique du français est donc important pour travailler et asseoir ces notions, dans le cadre de la contextualisation sud-africaine pour le français, mais également pour toutes les autres langues, ainsi que pour mieux accompagner les étudiants et les enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage et, de manière globale, pour mener une réflexion sur la prise en compte et la sollicitation de la pluralité en classe. Ces implications ont bien évidemment des incidences sur la manière d'envisager la formation de formateurs en langue, en termes de valorisation de leur statut tout autant que de leurs pratiques et réflexions professionnelles, alors qu'ils ont un rôle crucial à jouer dans le processus démocratique.

6.1.2 L'importance d'une didactique des langues et du français pour la recherche

Le développement de la didactique constitue une voie susceptible de pouvoir proposer une diversification des points de vue et la construction de nouvelles approches pour enrichir ce qui existe déjà, hérités d'une conception majoritairement grammaticale et littéraire de l'appropriation des langues. En effet, cette tradition classique du français, si l'on peut la nommer ainsi, a un fort impact sur les formations et les champs de recherches en français. Cela a un impact négatif sur les enseignants dits de littérature qui s'intéressent à des domaines plus larges et qui se sentent enfermé dans leur « discipline » (sentiment d'illégitimité, différence d'outils et d'approches, rendement universitaire à fournir dans « sa » matière, sentiment de trahison des pairs littéraires, voire d'une baisse qualitative et scientifique de la réflexion de recherche).

Ces enseignants se posent en conséquence des questions très pertinentes qu'ils ne traitent pas, alors qu'eux seuls pourraient les proposer, et restent dans ce « conflit de loyauté » ou « d'intérêt » dans l'inconfort de proposer des travaux qui ne les stimulent pas forcément alors que leurs questionnements les plus prégnants concernent, par exemple, la manière de proposer les cours les plus appropriés possibles à leur public diversifié, ce qui est possible tout en restant dans le cadre d'un cours de littérature.

Cela a également un autre impact négatif sur le développement de la recherche en Afrique du Sud, à travers le fait que les enseignants, majoritairement de formation littéraire traditionnelle, évaluent les projets des étudiants et de leurs pairs selon des paramètres qui ne reconnaissent pas toujours la pertinence d'approches différentes. Cela porte préjudice à la recherche en français, notamment aux étudiants qui

³ Cela ne s'applique d'ailleurs pas qu'au français, ou aux langues étrangères, puisque Zola exprime le regret de ne pas pouvoir exploiter l'environnement social hors de la classe pour pratiquer le zulu. Il ne peut le faire que « dans les petites classes parce tu es autorisé à t'amuser un peu alors que dans les classes supérieures tu as un syllabus, c'est serré » (annexe 33 p 260).

présentent des projets de recherches à partir de la 5^e année⁴ dans d'autres domaines (je pense ici particulièrement à la didactique), et qui se trouvent limités à certains cadres de travail. Ils sont évalués par ces enseignants-chercheurs qui n'utilisent pas forcément les mêmes démarches de recherche (sans aller jusqu'à une didactique qui prendrait en compte des apports internationaux) et rejettent donc leurs projets, bloquant ainsi toute tentative d'innovation de recherche en français.

Se greffe à cela les différences existant entre les courants principaux des recherches en sciences humaines entre l'anglophonie et la francophonie, notamment en linguistique. La recherche didactique comporte souvent des apports pluriels, peu reconnus, voire dévalorisés localement. Il n'est alors plus utile de se demander pourquoi une « initiation » à la recherche (ou à l'observation de classe par exemple) n'est encore pas disponible dans les formations supérieures en français pour les étudiants souhaitant effectuer des recherches empiriques pour leur mémoire de fin d'année. Ces approches de la recherche n'ont jamais été en vigueur, les recherches linguistiques qui pourraient s'en rapprocher ne fonctionnent pas à partir des mêmes approches (*cf. supra*) et tout cours existant concernant la recherche n'est pas forcément ouvert à la didactiques, ou *a fortiori*, à la diversité des approches dans ce domaine. Ma position pourrait d'ailleurs tout à fait être contrée par l'argument selon lequel ces autres approches ne correspondent pas aux attentes évaluatives de l'institution : cet argument est imparable mais alors la situation de la didactique, tout comme les perspectives de recherches en français, s'en trouvent bloquées. Les recherches littéraires, considérées plus créatives, semblent en Afrique du Sud ne pas subir l'imposition du même cadre théorique rigide. Les recherches de la faculté d'éducation, champ sud-africain voire anglophone qui recoupe celui de la didactique, pourraient peut-être s'en rapprocher, ce que suggère également Mathebula qui, si elle insiste sur les intérêts instrumentaux du français⁵, évoque tout de même la question de la formation des enseignants : « une autre face de cette réforme devrait viser la formation des enseignants de français pour mieux équiper l'apprentissage de cette langue à la base. Les départements de français pourraient peut-être partager cette tâche avec les facultés d'éducation » (Mathebula 1999 : 50).

Que ce soit pour la formation ou la recherche, je pense que cette remarque est valide pour toutes les langues en Afrique du Sud, mais une des difficultés qui se présente alors est que les facultés d'éducation sont distinctes des facultés de sciences humaines dont font partie les langues (que cela concerne les

⁴ A travers le *research proposal*, document qui est soumis à l'approbation d'un comité universitaire au démarrage d'une entreprise de recherche à partir de la 5^e année (*Masters*). Ce document doit expliquer, *a priori* de la recherche, les hypothèses de départ, les méthodes et le cadre théorique choisis pour les analyser voire parfois les hypothèses de conclusion de la recherche envisagée. Cette démarche me semble fortement inspirée d'une approche hypothético-déductive, assez prégnante me semble-t-il dans les recherches concernant les langues. On peut aisément imaginer que si cela peut ne pas constituer un problème pour des chercheurs confirmés, qui malgré ou selon le format imposé, parviennent à le dépasser pour produire des recherches intéressantes (ou ont l'assise pour s'imposer), cela mène en revanche au refus de nombreux projets étudiants qui n'ont pas le répondant épistémologique pour justifier de la validité de leur approche empirico-inductive, parfois même avec l'appui de leur encadrant, face au comité d'évaluation.

⁵ Certainement pour des raisons politiques d'ailleurs, et dans le contexte de la commande qui lui avait été passée pour une évaluation et une justification du maintien des cours de français dans l'université où elle enseignait alors (1999 ; Kasanga, Mathebula 1999a &b).

langues officielles ou étrangères, alors que l'anglais se trouve, lui, sur le même campus à UKZN par exemple). Il est donc difficile d'amorcer des rapprochements, géographiques ou structurels, qui ne pourraient démarrer qu'à partir de travaux individuels entre chercheurs des deux facultés, ce qui est également rendu difficile par la faiblesse des effectifs enseignants et donc de leur disponibilité. La question didactique est donc en suspens et semble directement dépendre des enseignants-chercheurs qui souhaitent la développer.

Comment développer la didactique des langues si l'on ne peut pas faire reconnaître sa légitimité en tant que champ de recherche, et si l'on ne peut pas la travailler à l'université avec les étudiants ? Il semble, dans ce cas de figure, que l'on soit encore loin d'une didactique qui puisse atteindre les salles de classe du secondaire. Cela pose également de manière plus large la question, à laquelle je ne répondrai pas ici, des perspectives de recherches en français dans l'anglophonie sud-africaine⁶ qui impose un cadre fixe dont il faut respecter la forme et les étapes pour être autorisé à produire des travaux scientifiques mais également à les voir reconnaître comme tels, ce qui revêt une importance de taille pour les enseignants-chercheurs, mais aussi pour tous les étudiants de langue au-delà du BA.

S'il y a de grandes chances qu'elles s'y conforment, il serait tout de même intéressant d'observer la manière dont les recherches en langues historiquement défavorisées s'accommodent de ce cadre et surtout ce qu'elles font de ce qui n'y entre pas, qui constitue souvent un terreau riche de réflexion et d'innovation. Il serait également intéressant d'observer ce que devient cette dynamique langue/ littérature concernant l'allemand, étant donné que ces langues sont les deux langues étrangères les plus enseignées dans le pays et depuis le plus longtemps : cette situation du français est-elle étroitement liée aux représentations dont elle est l'objet ? Est-ce inhérent à l'histoire des langues étrangères dans le pays ? Cela dépend-il des objectifs récents d'apprentissage ? Kasanga et Mathebula apportent un élément de réponse à ma question :

« Cette focalisation sur les études littéraires, notons-le au passage, était une tendance dans les départements de langue qui n'était pas unique aux études de français : jusqu'à récemment, les cours d'anglais consistaient également quasi exclusivement en des études littéraires avant leur récent revirement vers un enseignement plus linguistique » (Kasanga, Mathebula 1999a : 137).

Cela sous-entendrait alors qu'il est temps de réfléchir au processus de formation, à ses motifs et à ses organisations plutôt qu'à son habillage. Une autre question se pose en effet quant à savoir si ce discours

⁶ Et de leur visibilité, on pourrait d'ailleurs ajouter la question encore plus large de la langue de publication, qui englobe celle de la valorisation scientifique de travaux en français en pays anglophone, tout comme le besoin de travailler les passages d'un type de rédaction scientifique/ de présentation du protocole de recherche retenu/ de perception de validité scientifique/ à l'autre, entre l'anglais et le français. Ce questionnement concerne l'avenir de la pluralité des apports à la recherche scientifique en sciences humaines dans le monde ; je n'y réponds pas car il me reste encore à l'explorer, notamment grâce aux travaux récents de Moore, Gajo (2009) ; Zarate, Liddicoat (2009).

d'adaptation à la pluralité propose des changements de surface ou une position réflexive sur la recontextualisation de l'enseignement du français, ce qui intéresse directement la didactique des langues : la diversification des cours proposée (tout comme l'adoption des réformes dans le secondaire) se fait-elle grâce à un changement de manuel seul ou bien les enseignants construisent-ils une approche en conséquence ? Ont-ils tous eu la chance de bénéficier d'une formation didactique et/ ou d'avoir eu le courage de se poser la question pour sortir de l'application et innover par la création ? Les questions peuvent être nombreuses et c'est à celle qui les regroupe que l'on va s'intéresser, en interrogeant plus avant cette notion d'« adaptation à la pluralité ».

6.1.3 Enseigner le français : s'adapter à « la pluralité » ou se renouveler ?

Une des questions qui sous-tend toute cette réflexion sur la construction de démarches appropriées pour travailler les questions actuelles de didactique et d'aménagement des cursus repose sur la manière d'envisager la pluralité. En effet, si certains discours prônent la prise en compte de la diversité dans la manière de structurer les formations et leurs contenus, les représentations individuelles ont un impact assez fort sur ce processus. Les manières dont la pluralité est envisagée font que les actions contextualisées à la situation sud-africaine ne trouveront de pertinence qu'accompagnées d'une réflexivité certaine, individuelle et collective, sur les paramètres qui composent ce contexte. L'illustration de certaines représentations de la pluralité met ici en évidence certains éléments qui font que la situation est envisagée en termes d'adaptation à la nouvelle donne sociolinguistique et éducative alors qu'elle devrait prendre la forme d'un renouvellement critique et réflexif.

La manière dont on construit la différence entre soi et les autres n'est pas véritablement une question à l'ordre du jour en Afrique du Sud et cela ne concourt pas au renouvellement de l'enseignement/apprentissage des langues si l'on souhaite que celui-ci puisse participer au projet démocratique du pays. Au niveau des pratiques de classe, les changements que traversent les enseignements de français peuvent ne pas apporter d'innovation si la démarche consiste simplement à s'y adapter. Pour recontextualiser l'enseignement du français, certaines représentations sociales sont à conscientiser et questionner. Pour les enseignants de langues, cela peut prendre la forme de représentations de proximités plus grandes entre certaines langues selon le contexte dans lequel on se situe. Ainsi, Annie pense qu'il est beaucoup plus facile d'apprendre des langues en Europe que d'apprendre des langues en Afrique du Sud⁷. Ce phénomène a une autre implication, qui est celle de la difficulté imaginée à apprendre des langues selon que l'on est Noir ou Blanc en Afrique du Sud, et l'imperméabilité de ces langues entre elles :

⁷ Dans ce passage de l'entretien, Annie et moi confrontons nos représentations du plurilinguisme, le fait qu'il y a plus de langues officielles me faisait penser que les gens seraient plus enclins à en apprendre plusieurs, alors qu'Annie m'apprend que ça dépend de la situation dans laquelle on se trouve.

Extrait 38.(cf. annexe 42, p. 415) :

« Tu sais ce que je sais Céline avec les Européens et je sais parce que justement je suis sur le passeport britannique de mon père, et parce que ma famille est en France et que j'ai beaucoup xxx à voir avec l'Europe. les Européens apprennent⁸ les langues très facilement et très rapidement parce que vous vous êtes exposés par exemple vous avez l'espagnol autour de vous avez l'italien autour de vous, tu vois ? [...] tandis qu'en Afrique du Sud tu entends les langues noires tu entends de l'afrikaans mais moins qu'avant et tu entends de l'anglais. et donc il n'y a pas cette exposition euh donc en gros quand tu apprends le français tu l'apprends dans ta classe ou dans ton cours. tu vas peut-être lire des choses et c'est tout. tu n'as pas la chance de tomber sur quelqu'un de français dans la rue très facilement [...] ce ne sont vraiment que les personnes noires en général qui, parce que leurs langues sont similaires do, tu vas trouver qu'une personne noire peut parler anglais zulu xhosa sotho parce qu'elles (les langues ?) sont similaires c'est comme... pour nous ce serait comme les langues romanes comme le portugais l'espagnol le français l'italien elles sont...proches dans un sens [...] un Sud-Africain noir, ils peuvent parler toutes ces langues un Sud-Africain blanc en général peut parler une ou deux langues anglais afrikaans c'est tout ! »

Ce passage reprend et glose la situation selon laquelle une personne sud-africaine noire va devoir apprendre plus de langues pour organiser son quotidien là où une personne blanche va pouvoir se contenter des deux anciennes langues coloniales (comme Elisabeth le reprend de manière plus valorisante, en insistant sur la compétence plurilingue des premiers par opposition à la fermeture des seconds, cf. annexe 38, p. 344). Pour aller plus loin, on peut développer le fait que les représentations des langues et de leurs locuteurs contribuent à maintenir une forme d'imperméabilité sociolinguistique unimodale entre les langues, avec une mise en altérité extrême de leurs locuteurs. L'argument d'Annie est complexe et combine plusieurs discours à la fois. En développant un discours sur la distance perçue au français en Afrique du Sud (cf. *infra*), elle exprime clairement une opinion sur la gestion de la pluralité sud-africaine, qui dépasse largement la question du français pour donner à voir les interactions entre diverses formes de pluralité.

Annie divise les langues sud-africaines en trois groupes « langues noires/ afrikaans/ anglais », comme un écho au fait que les enfants n'apprennent encore en majorité que l'anglais et l'afrikaans à l'école. Cela entraîne une représentation selon laquelle la pluralité est « contre nature » pour les Blancs, et pour exploiter le champ lexical de l'hypostase, et situe des identités monolithiques : une blanche européenne « homogène » (bien que locutrice d'anglais et/ ou d'afrikaans), face à une pluralité « naturelle » noire essentialisée et simplifiée, la « catégorisation réductrice » de Camilleri (1989 : 381), qui n'est pas sans rappeler la construction du sauvage du XVIIIe siècle en Europe. En conséquence, la pluralité de l'environnement est scindée en deux du point de vue d'Annie : une faible pluralité accessible, proche de soi, constituée en blocs distincts (voire imperméables) avec l'anglais et l'afrikaans, et une forte pluralité inaccessible, distante, qui constitue un seul bloc également imperméable avec l'extérieur (mais aux

⁸ Annie utilise « pick up », « to pick up a language » revêt le sens de s'initier rapidement à une langue, dans l'idée d'un auto-apprentissage non guidé, par contact, comme des pratiques et des connaissances que l'on glane çà et là.

frontières poreuses entre les langues à l'intérieur de ce bloc) pour les langues historiquement défavorisées. Pour en revenir à l'enseignement des langues, il est possible de tracer un parallèle avec le fait que des représentations d'altérité forte existent entre les langues historiquement blanches et noires du pays, dans une dichotomie sociolinguistiquement opératoire, qui trouve une viabilité dans la construction de cohérences avec certaines lectures de l'histoire de l'Afrique du Sud⁹. Cela conforte certaines remarques évoquées dans ce travail, selon lesquelles les langues historiquement défavorisées commencent à être apprises mais le seront plutôt par des Sud-Africains noirs là où les autres se tournent vers des langues étrangères. Cet extrait met également en avant la représentation d'une faculté à apprendre les langues qui sont socioéconomiquement considérées comme proches de soi : la pluralité (selon Annie) ne ferait pas partie du quotidien des Blancs dans le pays, dans l'idée qu'ils ne peuvent apprendre que des « langues de Blancs », peut-être par distinction d'une pluralité qu'elle considère « africaine » par opposition à « européenne » (*cf.* chapitre 4.3.3).

On observe là un positionnement assez présent dans la société sud-africaine, qui met en avant l'argument de l'« origine » dans la faculté à s'ouvrir à certains types de pluralité (et de xénité) ainsi qu'à une forme d'altérité qui dépasse l'autrui sud-africain (très proche donc problématique) pour aller vers l'alter (plus lointain, donc exotique et sécurisant pour l'identité) (Jodelet 2003). Les langues européennes sont considérées ici comme « alter » pour Annie, reprenant donc la représentation classique motivant l'apprentissage du français (*cf. infra*). En conséquence, cet alter européen est constitué en différences plus accessibles par opposition au manque de proximité perçu des langues sud-africaines entre elles, selon les trois blocs exprimés. La superposition du contexte européen à la situation sud-africaine qu'Annie opère

⁹ Les témoignages exprimés ne reprennent pas les différents points de vue possibles, mais la raison en est le manque de ressources présentant l'opinion de ceux qui sont mis en altérité, « de l'autre côté », dans cette représentation : « peu a encore été dit sur l'expérience vécue par ceux qui sont en butte à la mise en altérité et l'exclusion qui en résulte » (Jodelet 2003 : 45). Zola (annexe 33 p. 260) nous permet toutefois d'aborder un exemple du fait que cette représentation de cloisonnement est mutuelle (mais je ne suis pas sûre qu'il se considère individuellement comme mis en altérité, même, et peut-être justement, puisqu'il verbalise de manière réflexive les différentes mises en altérité qui se recouvrent entre les différentes identités collectives du pays). Une plus grande richesse de travaux sur ces points de vue serait intéressante. Pour en revenir aux lectures de l'histoire du pays, ce n'est pas parce que certaines lectures historiques font que, dans les représentations collectives, un cloisonnement existe encore entre ces langues que les représentations n'évoluent pas et se cantonnent à un « racisme » en général ou à un « racisme historique » qui serait globalement sud-africain, termes-écrans qui cachent souvent d'autres questionnements. Je pense que les dynamiques sociolinguistiques sud-africaines actuelles sont le fruit de l'histoire du pays et que la majorité des jeunes générations (pour ne pas entrer dans la délicate question de la responsabilité individuelle à faire le choix de vivre sous un tel régime) se retrouvent avec un lourd héritage à porter et à transformer de manière constructive. On est donc, d'une part, loin des représentations idéalisées de la « tolérance » ou du « vivre ensemble paritaire » (qui circulent parfois en France) tout en, d'autre part, ne pouvant pas placer « les Sud-Africains » en situation d'altérité radicale non plus. Les réalités véhiculées par les représentations observables de ce travail ont une pertinence dans le contexte sud-africain et une légitimité en tant qu'observables à interpréter plutôt qu'à reléguer immédiatement au domaine de « l'ignorance » par exemple, ce qui serait adopter une position de surplomb. Je précise pour clore ce propos que cette forme d'empathie de ma part (mais je pense plutôt que c'est une réflexion à long terme sur l'identité/ altérité) ne constitue en rien une adhésion de mon positionnement individuel à certains propos qui ont pu être exprimés par les témoins. Je suis également conscience que, par ces précisions, j'enfonce un certain nombre de portes ouvertes, au risque d'être hors sujet, mais les questions que l'on m'a parfois posées durant ma thèse me poussent à revenir explicitement sur ce point (*cf.* chapitre 1.3.3 et chapitre 2).

est à la hauteur de la distance qu'elle perçoit entre les langues locales et leurs locuteurs, car les trois blocs de langues sud-africaines ont pour elle une distance au moins égale à celles des langues européennes entre elles. Cela joue sur les représentations de frontières : les frontières des pays européens reprennent ici les frontières entre les langues d'Afrique du Sud, marquant ainsi la mise en altérité des autres proches de l'environnement sud-africain. Annie exprime toutefois une conscience de la pluralité de son environnement : à travers sa vision de la pluralité des langues dans le quotidien d'un Européen, elle fait inconsciemment le parallèle avec la pluralité qui l'entoure. Cependant, cette organisation de la pluralité me semble calquer la manière dont les langues ont été séparées pendant la majeure partie du XXe siècle, avec la construction du pays en colonies britanniques, boers et « le reste » sous forme d'une constellation de bantoustans considérés comme pays étrangers par les colonies (cf. annexe 1c, p. 12). Dans cette configuration, « le plurilinguisme est, dès lors, tenu pour une forme du cosmopolitisme, signe d'altération de l'identité nationale¹⁰ » (Beacco 2001 : 2), qui se retrouve à travers la dichotomie « langues noires/ anglais/ afrikaans » d'Annie.

Ce type de représentation me semble unimodal car il n'envisage pas que la pluralité sud-africaine participe à la définition de l'identité de soi, ne serait-ce que par opposition à celle-ci justement. Chaque élément participant à constituer la pluralité de soi est cloisonné des autres et surtout, les différentes formes de pluralités le sont également entre elles. Cette représentation de l'organisation des langues est unimodale aussi en raison de l'amalgame des « langues noires », toutes représentées comme proches les unes des autres, donc comme faciles à apprendre pour leurs locuteurs, mais pas pour « les autres ». Selon cette représentation, il semble « normal » à Annie que les Noirs soient plurilingues, et ce n'est par ailleurs pas un type de pluralité/ plurilinguisme à envier nécessairement. Le contact et l'exploitation de la pluralité emprunteraient des chemins différents selon que l'on est blanc ou noir en Afrique du Sud, ce qui a longtemps été le cas dans le pays, et ce qui reprend la propre situation d'Annie par association à l'Europe et par éloignement aux Sud-Africains « autres que blancs », donc à leurs langues¹¹.

On voit comment, de manière extrême, la notion de pluralité peut être dévalorisée dans le pays, même si on la « reconnaît » en classe¹². Annie entend différents types de pluralité, mais c'est justement cela qui distingue les formes auxquelles elle s'ouvre ou non, qui lui semblent, par définition ou par choix, hermétiques. Cela rappelle la manière dont Weinrich critique la construction par Whorf de « l'extrême

¹⁰ « L'idéologie linguistique de la nation » telle que Beacco (2001) la présente, et telle qu'elle correspond aux représentations d'Annie, semble exprimer la conceptualisation d'une séparation qui atteste du fait que les représentations collectives sont encore loin d'envisager une forme d'unité sud-africaine.

¹¹ Elle envisage d'ailleurs de s'intéresser à l'espagnol mais pas au zulu, qu'elle dit par ailleurs utile en Afrique du Sud, mais pour les autres (ses jeunes élèves).

¹² On verra en effet *infra* qu'Annie exploite la pluralité des langues en classe de français, même si ce n'est pas sciemment fait dans l'optique de favoriser les apprentissages mais plutôt de faciliter son enseignement et particulièrement ses justifications grammaticales des formes en français.

xénité des Hopi » (1986 : 195), et cela rappelle également la manière dont Wynchank, tout en défendant la diversification des pratiques en classe de français pour répondre à la pluralité, véhicule tout de même ce type de représentation. Elle développe en effet le fait que, suite à la diversification des publics, il faut développer la prise en compte des langues « autochtones et de leur structure » (1999 : 61) :

« Celle-ci est essentielle pour comprendre les réactions et les difficultés rencontrées par les étudiants africains dans l'apprentissage du français. La langue maternelle et même une langue seconde exercent une influence sur l'apprentissage de la langue cible. En ce moment, les membres du Département de Français de l'Université de Cape Town sont de nationalité française, anglaise, belge et ougandaise. L'objectif est donc de former des professeurs qui connaissent les langues africaines et qui comprennent ces problèmes » (*Idem.*).

L'importance du répertoire dans l'apprentissage des langues commence à être envisagée, pas (encore) comme un atout mais du moins comme un paramètre à prendre en compte. On questionne par là-même le caractère définitif et définitoire du prisme de la « langue maternelle » dans l'apprentissage, ce qui participe à envisager une construction des individus qui sort de l'hypostase. Cependant, seuls les étudiants dits « africains¹³ » rencontreraient des difficultés (comme si d'une part, ils étaient par définition plus enclins à avoir des difficultés que les autres et, d'autre part, comme si les autres n'avaient jamais eu de difficultés auparavant).

Un autre point problématique réside dans la manière dont le recours envisagé consiste principalement à former les professeurs qui « connaissent » les langues africaines pour travailler avec ces étudiants africains. Cette remarque met tout d'abord en avant un cloisonnement flagrant entre les individus de groupes sociolinguistiques différents, qui serait la raison d'une impossibilité de travail entre enseignants et élèves de différents groupes (l'impossibilité d'aborder la pluralité d'un autre quand on ne fait pas partie de son groupe¹⁴), dans une configuration où l'identité (figée) primerait dans la relation didactique sur les rôles et les compétences de ses acteurs. Cela me semble être un argument pouvant amener à dire que chaque groupe sociolinguistique devrait avoir ses propres enseignants pour n'enseigner qu'aux membres de son groupe, avec un danger flagrant, à mon sens, de rester dans des conceptions identitaires/ altéritaires essentialisées, fermées à la différence et non productives, voire destructrices. Il me semble au contraire que les enseignants devraient travailler ensemble, « s'apprendre mutuellement » pour se confronter et être à même de gérer la diversité des difficultés en classe et non pas seulement celles qui sont « visibles » en relation à une couleur de peau, comme on pourrait se laisser aller à le comprendre en lisant ce texte.

¹³ Il faut y lire les étudiants noirs car d'autres sont qualifiés de « métis » et « blancs » ailleurs dans l'article. En rappel au chapitre 4.3.3, le terme d' « Africain » est ici sans doute préféré par l'auteure en raison de la recherche d'un terme considéré plus respectueux que « Noirs », terme fortement « racialisé » en Afrique du Sud.

¹⁴ Il faut reconnaître par ailleurs que ce type de discours existe parfois du côté sud-africain noir (*cf.* l'exergue du chapitre 3.3.3) et qu'il est possible que la position de Wynchank soit une tentative de marquer un certain respect de la différence en prenant en compte ce type de discours. Dans tous les cas, on voit à quel point il est délicat d'aborder la relation à l'altérité en Afrique du Sud, ainsi que la manière dont elle affecte, et intéresse, directement la didactique des langues dans le pays.

Certes, je pense que ce type d'interprétation possible ne fait pas du tout partie des intentions de Wynchank, qui prône ici l'inverse. Cela donne cependant un excellent exemple du fait que de nombreux construits ne sont pas questionnés, voire pas conscientisés, ou maladroitement pris en compte.

Wynchank utilise de plus les conclusions d'un collègue qui, comme son nom est implicitement censé l'indiquer, parle au moins une langue sud-africaine dite « africaine » dans le pays. Elle justifie le fait ne pas pouvoir « démontrer les effets de la langue maternelle et d'une langue seconde dans l'apprentissage de la langue étrangère chez les apprenants sud-africains, comme je ne parle pas une langue africaine » (1999 : 61), alors qu'elle dispose très certainement d'au moins deux langues dans son répertoire¹⁵. Ce propos induit une séparation inaltérable des langues entre elles dans le processus de construction d'un répertoire plurilingue : Wynchank ne se sent pas légitime à questionner les interactions entre langues du répertoire dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, soit parce qu'elle ne conscientise pas son propre plurilinguisme, soit parce que ses représentations des langues organisent ces dernières selon un cloisonnement imperméable, voire selon une différence entre les langues qui impliquerait une hiérarchisation qualitative ou encore cognitive. Ce processus d'appréhension de l'autre, qui semble encore dominer en Afrique du Sud, même s'il s'exprime désormais à travers le prisme moderne de la mondialisation¹⁶, implique « toujours méconnaissance et impossibilité de connaissance » des autres (Jodelet 2005 : 43), ce qui reprend les :

« « Deux formes élémentaires de pensée sociale » que Moscovici [...] qualifie de « pensée stigmatisée », par opposition à la « pensée symbolique ». La première part d'une différence suscitant un désir de comparaison qui est satisfait par la transformation de la différence en manque ou en défaut dans le cadre d'un rapport de supériorité ou de domination ; la seconde répond au désir de reconnaissance qui réclame l'existence et le maintien de la différence avec laquelle s'établit une forme d'alliance dans un rapport intersubjectif qui est la condition de la réalisation de la subjectivité » (Jodelet *Ibidem* 44).

¹⁵ Elle doit parler au moins anglais et afrikaans, sans compter des compétences, même moindres, acquises par contact avec les autres langues de son environnement. Son argument peut également revenir à induire que la légitimité en recherche passe par une somme de connaissances plutôt que par l'approche adoptée, ainsi que le fait qu'il faut être un observateur « du dedans » (cf. chapitre 2.1) et faire partie de la situation que l'on étudie. Cela reprend par ailleurs en filigrane la prégnance de l'organisation par « spécialisation » à l'université qui fait que tout le monde n'est pas légitime à tout étudier, ce qui fait écho *supra* à la timidité des travaux didactiques émanant des enseignants chercheurs en français, traditionnellement non formés à la didactique et officiellement étiquetés comme littéraires.

¹⁶ Soit à partir de critères socioéconomiques : ces critères sont utilisés comme des éléments sociopolitiquement plus « corrects » que ceux liés à la « race » pour évaluer la situation d'un élève, mais étant donné la temporalité nécessaire à une reconfiguration socioéconomique sensible de la société sud-africaine, ils reprennent toutefois souvent les critères « raciaux » dans les représentations. Cela contribue à entretenir une construction de l'altérité comme associant « race » et conditions socioéconomiques avec, « par déduction », certaines difficultés d'apprentissage associées plutôt à certains groupes que d'autres. Si ces critères peuvent être défendus en arguant du fait que cela correspond (malheureusement) à un grand nombre de cas, cette généralisation me pose problème. Cela participe, selon moi, à sous-estimer *a priori* le potentiel de réussite scolaire (ou les stratégies plurilingues) des élèves catégorisés comme provenant de contextes socioéconomiques considérés comme défavorisants. On connaît les conséquences fâcheuses de ce type de catégorisation *a priori*, notamment dans le cadre de l'accueil scolaire des nouveaux-arrivants en France (Peigné 2007b). Voir page suivante en quoi ce type d'amalgame s'avère préjudiciable à la recherche didactique.

C'est là que l'on peut observer la profondeur résiduelle de cette « pensée stigmatisante » en Afrique du Sud, puisqu'elle concerne les pratiques d'enseignement/ apprentissage et la manière d'investir une réflexion didactique sud-africaine. L'étude des plurilinguismes en Afrique du Sud ne relève pas que d'un « problème » unique du passage des langues historiquement défavorisées à l'anglais et l'afrikaans, mais devrait être également travaillé dans l'autre sens, des deux anciennes langues officielles (entre elles également) vers les langues historiquement défavorisées justement (et celles-ci entre elles), dont il faut encourager l'appropriation. L'idée de Wynchank était de sous-entendre des conditions de scolarisation difficiles (cf. note 16 *supra*) : il faut, en ce cas, l'explicitier comme tel pour éviter de fâcheux amalgames.

Il me semble donc que ces exemples (Annie et Wynchank) soulignent l'importance d'appréhender les phénomènes éducatifs sud-africains autrement que par le prisme des catégories « raciales » : si celles-ci sont de nos jours considérées comme des indicateurs du contexte socioéconomique et linguistique des élèves et des étudiants dans de nombreux travaux sur les langues, elles contribuent toutefois à masquer les paramètres révélateurs des problématiques à travailler et tiennent pour acquis des conditions de vie sur lesquelles il faut justement s'interroger.

Pour illustrer ce propos, certaines universités vont interpréter le contexte environnant (et le répertoire linguistique) de leurs étudiants à partir de leur auto-classification « raciale »¹⁷ (dans un questionnaire en début d'année par exemple) où à partir de leur lieu de résidence. Ces données servent de point d'appui à l'affirmation de la pluralité et de la diversité en classe ainsi qu'à sa gestion, alors qu'elles ne sont pas questionnées : est-ce vraiment le fait qu'un étudiant habite dans un *township* ou une banlieue favorisée qui constitue un critère pertinent pour estimer la manière dont il va entreprendre sa démarche d'appropriation ? Si on pourrait tout à fait me répondre, à juste titre, que certaines tendances existent effectivement en fonction de ces paramètres dans le pays (en raison des conditions historiques qui peinent à se renouveler), ce type d'approche ne m'en paraît pas moins déterministe et me semble fausser dès le départ la réflexion qui peut être mise en œuvre à partir de ces éléments constitués en critères. Elle revient à figer des amalgames, par exemple celui selon lequel un étudiant qui parle zulu aura des difficultés d'apprentissage face à un anglophone : s'en tenir à cela revient à occulter les éléments qui sont véritablement pertinents, par exemple le fait que le premier disposera peut-être d'une compétence plurilingue et pas le second, et donc qu'il serait peut-être pertinent de le prendre en compte didactiquement.

On voit ici comment les problématiques sociolinguistiques sont encore largement conditionnées par l'histoire du pays, et comment les langues ne sont pas encore envisagées de manière réflexive dans leur

¹⁷ Ce type de classification est largement utilisé, même dans le cadre officiel de l'administration. La case « race » d'un formulaire que je devais remplir à l'université était par exemple un champ obligatoire, aux côtés des renseignements d'état civil.

contexte social, alors que d'elles dépend en partie la manière dont le rapport à l'altérité peut évoluer. Pour moi, cet exemple met en avant à la fois l'importance de développer la didactique des langues en Afrique du Sud de manière générale, les didactiques des langues du pays de manière collégiale, entre chercheurs et acteurs des langues sud-africaines, ainsi que l'importance de développer une didactique des langues en tant que discipline universitaire sud-africaine et champ de recherche, conjointement à un travail sociolinguistique¹⁸. En retour, cette constatation souligne une fois de plus l'impossibilité de concevoir une didactique des langues générique qui se voudrait universelle, ou même une didactique d'une langue en particulier qui se voudrait fonctionner dans une multiplicité de contextes, puisque chaque contexte est unique. Cela n'implique cependant pas de travailler les langues séparément pour les réduire à des particularismes à fonctionnement unique mais au contraire de prendre en compte le contexte (Coste 2005 ; Castellotti, Moore 2008b), ce qui inclut les autres langues, et donc de les travailler ensemble dans des projets qui s'interpénètrent.

Il semble donc que la pluralité est envisagée dans le cadre de la diversification des publics, mais pas plus avant en fonction de la pluralité individuelle et de la variété en classe, ou encore de la pluralité du français et de ses locuteurs (dans le pays, à l'étranger). En cherchant à en savoir plus sur cette volonté d'« adapter » les enseignements, on a également développé le fait que les représentations qui sous-tendent cette volonté de changement ne sont pas forcément celles qui pourrait constituer des bases constructives pour le renouvellement des enseignements du français dans le pays. S'adapter revient en fait ici à « tenir compte de ces différences culturelles qui affectent évidemment l'approche communicative de l'enseignement des langues (enseignement par questions et réponses) » (Wynchank 1999 : 58). La manière dont elle décrit cette approche « par questions et réponses » semble être une très intéressante adaptation du *rote learning* à l'approche communicative¹⁹.

De même, de la manière dont elle entend ce qu'elle nomme ces « différences culturelles » va dépendre celle de réfléchir la création d'une approche qui convienne à ces nouveaux publics. Le problème majeur selon moi est ici que la pluralité en classe reste indéfinie au-delà de la diversité (visible) désormais présente en classe de français : que cela implique-t-il plus largement ? Quelles sont les manifestations de la pluralité qui soulignent l'importance de repenser l'offre du français ? Il me semble que les actions à mener concernant le français dépendent notamment des réponses à ces questions. Questionner la notion de pluralité dans le contexte sud-africain semble primordial pour envisager celle de la diversité et pour envisager sa promotion et sa défense.

¹⁸ Cela inclut donc le croisement avec des réflexions émanant d'autres champs de recherches qui apportent des éclairages et des éléments d'interprétation de la contextualisation sud-africaine (cf. chapitre 2).

¹⁹ D'où l'importance justement de poser la question des différences entre adaptation (ici à une approche par exemple) et contextualisation, la seconde impliquant un travail de construction d'une approche à partir du contexte mais surtout de son approche réflexive.

Les départements de français et les cours du secondaire fonctionnant relativement dans l'urgence ces dernières années, compte tenu de la réorganisation des enseignements, curricula et publics selon les réformes, cette réflexion didactique s'impose désormais si le pays souhaite que ses enseignements de langues puissent contribuer de manière significative à l'éducation et à la formation. L'ouverture d'une formation didactique à l'université de Cape Town fait qu'il serait possible de développer certaines recherches empirico-inductives à partir des pratiques de classe, de discussions avec les acteurs de l'enseignement secondaire et des travaux des étudiants. Il revient également aux enseignants-chercheurs de développer des recherches concernant le français à l'université : certains le font à travers des projets pour de nouvelles formations diplômantes, mais le développement de ces projets est-il accompagné par des recherches ? Est-il prévu de les évaluer (et comment ?) afin d'en affiner les objectifs et les manières d'y parvenir ? On en revient à la question didactique et au fait que peu de chercheurs se consacrent à ce domaine, pour des raisons de cloisonnement disciplinaire et de fonctionnement universitaire comme on l'a vu, mais également parce que ce champ de recherche est nouveau. Recontextualiser l'enseignement du français demande en effet une réflexivité certaine des enseignants sur leurs pratiques et leur positionnement, tout comme ils doivent travailler à identifier le contexte didactique et sociolinguistique, la « culture éducative » (Castellotti, Moore 2005), dans laquelle le français a évolué jusqu'ici et dans laquelle ils sont inscrits.

6.2 Orienter et accompagner les (pratiques d') enseignement

Se renouveler en tant que département/ enseignant de français va plus loin qu'un changement de surface incluant un auteur francophone ou un module de français professionnel au cursus. Cela touche en effet à soi en tant qu'enseignant. Je n'ai pas pu aborder ce thème avec des enseignants de l'université mais cela n'aurait peut-être pas été aussi riche qu'avec les enseignants du secondaire, avec qui j'ai passé plus de temps et donc peut-être aussi accédé à une forme de discussion de proximité²⁰ qui serait peut-être restée en surface à l'université, pour les raisons inverses. Ce chapitre développe la manière dont les réformes linguistiques du secondaire sont perçues par les enseignants de langues, mais surtout l'impact qu'elles ont sur eux et les questionnements que cela soulève, qui vont jusqu'à remettre en cause leur positionnement individuel. On s'interrogera sur les raisons pour lesquelles ces réformes suscitent des conflits quant aux pratiques d'enseignements à adopter, avant d'aborder la manière dont cela mène les enseignants à questionner leur position de francophone et leur légitimité en tant qu'enseignant de français. Cela

²⁰ Nous nous connaissions mieux (nous avons parfois fait deux interviews, comme avec Johann, Kani et Nina), notre relation était plus paritaire au niveau de nos statuts (je me présentais comme enseignante de français langue étrangère et étudiante de doctorat), voire de nos âges (Annie, Nina notamment).

permettra de développer certains des éléments qui pourraient orienter la formation des enseignants et leurs contenus.

6.2.1 Entre habitudes d'enseignement et nouvelles pratiques

Les enseignants se trouvent au carrefour des diverses représentations du français ainsi que des exigences variées liées à l'appropriation de cette langue. Le renouveau étant d'abord sensible du côté des élèves et des étudiants plutôt que de l'institution scolaire et de formation, il est difficile de se positionner en tant qu'enseignant d'une langue en pleine reconfiguration. Au niveau secondaire, la question se pose de manière particulière : il est tout aussi difficile qu'à l'université de savoir comment se renouveler et prendre les réformes en compte, mais s'y ajoute le fait que les curricula de la scolarité obligatoire et des langues ont été revus sans tenir compte des enseignements de langues étrangères, totalement écartés des discussions depuis 1994. La question des objectifs d'apprentissage se pose également dans le secondaire, non pas pour définir les diplômes, puisque l'objectif reste d'obtenir celui de fin de cycle secondaire, mais dans le but de déterminer l'approche à adopter, qui sans cela reste disparate et floue, voire non définie ou questionnée. Ce chapitre s'attache donc à réfléchir certains conflits de pratiques auxquels les enseignants se trouvent confrontés.

Dans la série de réformes éducatives dans laquelle ils sont inscrits, les enseignants de français ont rencontré des difficultés à sortir de la franco-centration des programmes et des habitudes d'enseignement qui y sont liées, pour s'ouvrir à des approches renouvelées et novatrices. Le fait que les enseignants, au-delà de la documentation officielle qui leur a parfois été transmise, doivent opérer seuls cette transition ne leur permet pas nécessairement de saisir le bien fondé de ces réformes, ni de pouvoir redéfinir leur place au sein de la classe ou encore leur rôle auprès des élèves. Lors de notre entretien de 2005, Nina a du mal à lier les anciennes et les nouvelles pratiques induites par les réformes scolaires, elle interprète l'*Outcome Based Education* de la sorte :

Extrait 39. (cf. annexe 33, p. 260) :

Nina : je pense qu'en langue ils vont avoir beaucoup de difficultés parce qu'en gros c'est vraiment une question d'apprentissage par la découverte tout seul²¹ [...] où ce sont des travaux de groupes et l'enseignant, ce n'est pas ce qu'ils...auparavant ils appelaient ça le « écrit puis produit²² » tu comprends/ ils expliquent et les enfants font leurs exercices...[...] ça c'est plutôt tu leur donne quelque chose et ils le travaillent pour eux en groupe

Enq : c'est bon ça, ça marche bien !

Nina : ouais mais pour les langues c'est difficile

Enq : ouais/

²¹ « I think in language they'll struggle because it's very much a...self discovery learning ».

²² « chalk and talk ».

Nina : et puis aussi les gamins peut-être qu'ils ne sont pas habitués²³ à, peut-être prendre une liste de vocabulaire. et à devoir l'apprendre [...] alors que des fois, c'est la seule chose à faire...tu dois juste apprendre ces mots...sinon...tu peux les voir et les revoir et te souvenir de tous mais parfois, quand tu passes au chapitre suivant, tu dois dire « vous connaissez le nom des animaux ? » [...]

Enq : tu as besoin de travail de leur part ?

Nina: ouais et après tu dois te battre avec ça aussi parce que ce n'est pas comme une autre matière où tu peux a...comme la biologie ou la géographie...appliquer latéralement à la vie quotidienne ça c'est un mot qu'ils n'ont jamais vu, peut-être qu'il a des racines en latin qui sont les mêmes qu'en anglais et ce genre de choses mais [...] un truc comme euh...un [*couchon*] c'est un cochon/ c'est quelque chose qu'ils ne peuvent qu'apprendre (par une liste de vocabulaire)

On voit bien que le français n'est pas envisagée en situation, avec des objectifs et par des acteurs sociaux mais qu'il est étudié pour lui-même : on en parle en termes de mots, de liste de vocabulaire et d'exercices ainsi que comme blocs de questions/ réponses répétés et de grammaire. Le lien entre la langue « cible » et le répertoire des étudiants, la salle de classe et la sphère sociale, le groupe classe et la société, sont peu exploités puisque seules les stratégies tournées vers l'examen sont reconnues et que les ressources sont principalement didactiques (par opposition à didactisées). Il semble que peu de situations de communications soient créées pour enseigner/ apprendre le français et le lier à différents environnements sociaux. Le travail en groupe est par ailleurs envisagé avec suspicion et en opposition avec des matières comme la biologie, alors qu'il me semble être une des tâches incontournables dans l'apprentissage d'une langue, ne serait-ce que pour engager plus d'acteurs dans la relation didactique et favoriser l'appropriation entre pairs (cf. Elisabeth, annexe 38 p. 344). Je pense que c'est justement là le problème de Nina, qui semble ne plus savoir quel est son rôle et sa place d'enseignante dans cette reconfiguration de la classe à tous les niveaux²⁴. Le « self discovery learning » est interprété comme un « apprentissage tout seul » où elle confond l'auto-apprentissage et un apprentissage guidé par un enseignant qui vise à l'autonomisation de l'apprenant.

Elle ne sait pas comment envisager ces nouveaux modes de travail et comment s'y inscrire. Comme dans beaucoup de situations où l'enseignant est en insécurité par rapport aux pratiques à adopter dans une situation nouvelle (Peigné 2007b), Nina revient aux pratiques d'enseignement connues (le « chalk and talk »), ou alors se soustrait à toute intervention en tant qu'enseignante quand elle propose l'apprentissage d'une liste de vocabulaire par cœur comme seule solution. Une fois de plus, cela exclut une appropriation contextualisée et fait apparaître également la question de la hiérarchisation des priorités dans les compétences à développer : faut-il ici connaître tous les noms d'animaux ? La réponse dépend de la

²³ En resituant son propos du côté des élèves, Nina cherche à justifier son point de vue personnel sur des changements de pratiques qu'elle ne cautionne pas. Elle m'exclut par la même de tout jugement, en me faisant (re)passer par cette phrase du côté de l'étrangère, celle qui ne connaît pas les pratiques de ses élèves.

²⁴ Par exemple dans le fait de ne plus être l'unique détenteur du savoir, de ne pas nécessairement être au tableau, de ne pas uniquement faire passer les échanges de classe par l'explication grammaticale, d'élargir les objectifs d'apprentissage, d'exploiter d'autres langues dans l'apprentissage du français, ou encore d'optimiser en classe le fait de ne pas avoir toutes les réponses.

manière dont se coordonnent les critères de l'évaluation formelle (élaborée par l'IEB), la progression construite par l'enseignant, ainsi que les objectifs d'apprentissage²⁵ qu'il identifie et ceux que les textes de réforme du Nouveau Curriculum proposent (les « learning outcomes »).

Les élèves de Nina questionnent d'ailleurs explicitement la manière dont le cours de français est organisé (cf. l'intervention de Steven, annexe 28, p. 204), certains expriment par ailleurs un manque de pratique de la langue et le besoin de l'envisager hors de la classe²⁶. Si Nina estime que les élèves ne peuvent commencer à produire en français qu'en Grade 10, on peut en effet remarquer, en fin d'entretien avec cette classe de Grade 9 à Clark (*Ibidem*), que discuter avec eux reste peu aisé même après trois semestres d'étude. La difficulté du positionnement de Nina semble influencer sur les compétences que développent ses élèves. Ceux-ci sont partagés entre ce qu'ils ont envie de dire (Paul cherche le mot cheval dans son dictionnaire pour exprimer le fait qu'il aime faire du cheval) et ce que l'enseignante leur propose de dire (Paul devrait dire qu'il aime regarder la télévision, car ils ont appris cette phrase), dans une situation de *rote learning*²⁷, qui ne fonctionne pas comme en témoignent les réactions de la classe à ses sollicitations.

On peut ici à la fois questionner les objectifs de l'apprentissage et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, qui varient grandement selon les enseignants²⁸. Cela marque également le fait que l'OBE semble avoir été une méthode importée sans avoir bénéficié d'une mise en contexte appropriée à l'Afrique du Sud, que ce soit en relation à l'accompagnement nécessaire des pratiques en vigueur vers celles préconisées, ou encore pour estimer la faisabilité d'un tel projet compte tenu de la disparité des

²⁵ Il y aurait fort à développer concernant la manière dont la question de l'évaluation se formule dans les réformes éducatives sud-africaines. Je ne développe pas ce propos ici mais il est possible que cela fasse l'objet d'un travail ultérieur, dans une approche comparative entre les préconisations des réformes politiques et la forme que prennent les examens des enseignants, avec la question de qui est en charge d'évaluer quoi, ainsi que des objectifs et des critères de ces évaluations.

²⁶ Au sens propre comme au sens figuré : Georges (annexe 28 p. 204) aimerait par exemple aller sur le terrain de sport et nommer les éléments d'un sport en français. Si on reste dans une activité de vocabulaire, cela semble tout de même avoir un intérêt plus concret pour lui d'être dans une situation de communication contextualisée, donc réexploitable. Par ailleurs, Nina propose de créer un manuel de français qui serait « stéréotypiquement sud-africain » dans le sens où elle juge important d'y reprendre les réalités stéréotypées des enfants de sa classe (cf. annexe 32 p. 244). Exploiter un manuel sud-africain de français en classe aurait pu constituer une innovation pour favoriser des situations de communications nouvelles, pour parler des réalités que l'on connaît, celles qui sont différentes ou partagées avec la francophonie, ainsi que celles que l'on découvre, dans une perspective altéritaire, alors que l'idée que Nina présente semble en fait desservir l'intérêt pour l'autre, social, francophone, au-delà de la salle de classe. Elle n'ouvre pas sa classe au français mais veut faire cadrer le français à son contexte d'enseignement/ apprentissage, seul point de focalisation. On reste donc dans l'idée d'une relative fermeture à l'autre et dans une certaine « artificialité de la situation scolaire » (Castellotti 2001b : 16).

²⁷ Ou qui se présentent sous la forme de questions/ réponses apprises en blocs pour créer des automatismes, sans contextualisation. On l'a évoqué *supra* avec Wynchank qui qualifie cela d'approche communicative. C'est là le côté pernicieux d'une des interprétations possibles de l'OBE qui a été fondé par Spady en 1995 (Kamwangamalu 2008 : 7) et selon lequel « les résultats [*outcomes*] sont ce que les apprenants peuvent réaliser avec ce qu'ils savent et ce qu'ils ont appris ; c'est-à-dire, l'application tangible de ce qui a été appris » (*Ibidem* : « outcomes are what learners can actually do with what they know and have learnt ; that is, the tangible application of what has been learnt »). La diversité d'interprétation possible de ce type de définition peut mener à toute pratique, de celle qui entend un apprentissage contextualisé (bien que l'on parle ici d'application) jusqu'à celle qui va prendre le propos au pied de la lettre, comme ici, ce qui reste tout à fait dans le cadre du *rote learning*.

²⁸ Pour Elisabeth, les objectifs de son cours d'anglais sont avant tout de « construire une estime de soi, CONSTRUIRE un sens de soi » pour lequel elle fait beaucoup d'oral, en les encourageant et en les faisant exprimer leur opinion (annexe 38 p. 344). Annie favorise une approche créative du français qui plaît à ses élèves, notamment par réaction à l'enseignante qu'elle a eue étant plus jeune, dont l'enseignement était focalisé sur la grammaire. Elle trouve donc important d'inclure des éléments culturels à ses cours.

situations de scolarisation (cf. Annie, selon qui les réformes sont impossibles à mettre en œuvre dans le public, annexe 42, p. 415). Dans les faits, combler le vide entre les nouvelles mesures et les pratiques en vigueur jusqu'alors revient aux enseignants, qui (re)positionnent leur démarche en fonction des objectifs d'enseignement du français qu'ils identifient.

Pourquoi en venir à la question des objectifs de chaque enseignant rencontré ? Précisément parce qu'il semble qu'ils sont soit très disparates, soit absents. En fait, il apparaît que les enseignants ne savent plus dans quelle direction aller, entre des pratiques traditionnelles, visant à obtenir de bonnes notes dans la matière aux examens, et les nouvelles réformes basées sur les compétences à développer en langues (cf. tableau 3, chapitre 1.2.2, p. 59).

Il faut souligner, à l'instar de Kani (cf. annexe 41, p. 389, partie 2), que les nouvelles directives éducatives traitent beaucoup des résultats auxquels il faut arriver (avec les « learning outcomes ») mais pas des manières dont on peut y parvenir²⁹. S'il est intéressant que les nouvelles directives pour le secondaire FET (*Further Education and Training*) ne soient pas basées sur un manuel donné mais sur des objectifs à réaliser en termes de compétences, l'enseignement du français n'est à aucun moment « coordonné », que ce soit pour travailler sur des bases communes³⁰ ou selon une certaine mutualisation et réflexion sur les pratiques. L'IEB crée les examens du secondaire (en langues étrangères) pour lesquels l'institution semble travailler avec un comité d'enseignants de français³¹ qui participe à élaborer les programmes du secondaire supérieur. Il me semble qu'aucune autre forme de « coordination » n'existe, dans le sens d'une plateforme commune et de référence pour l'enseignement de cette langue, puisque l'objectif principal des enseignements de français reste focalisé autour de l'examen du *Senior Secondary Certificate*. Cette charge revient donc directement aux enseignants, qui essaient dans le KZN, puisque l'on est dans le cadre d'une répartition provinciale, de se réunir régulièrement pour partager leurs pratiques concernant les contenus des examens principalement, comme durant la réunion à laquelle j'ai assisté en 2005.

Les réformes sont donc inscrites dans une démarche nouvelle, sans nécessairement être explicitées ni justifiées et sans proposer d'accompagnement à l'évolution des pratiques. Les réactions des enseignants à

²⁹ On a vu au chapitre 1.2.1 que SAQA prévoyait après les réformes de travailler aux pratiques d'enseignement, ce qui n'a en effet pas eu lieu puisque la publication du Curriculum 2005 était sensée y pallier. Les enseignants sont donc seuls, avec leurs établissements et pairs, à devoir tisser des liens entre les pratiques actuelles et celles qui sont attendues, ainsi que la manière de les développer dans la perspective des réformes.

³⁰ Kani évoque le manuel mais je pense plutôt à un partage de pratiques, de la création de matériel, des formations de recyclage, une aide à l'investissement des nouveaux programmes et notamment à un soutien collégial.

³¹ Dont j'avoue n'avoir jamais réellement réussi à envisager le fonctionnement officiel ni estimer la visibilité. Ce fonctionnement est très peu explicité et tous mes courriels sont restés sans réponses. Les interlocuteurs auxquels j'ai posé la question n'avaient pas d'informations plus précises à me communiquer, ce qui est dommageable car c'est tout de même l'IEB qui a lancé le thème de « l'identité » pour les examens du Matric de 2009. Les informations de Jessy concernant la référence au DELF *supra* sont les seules informations obtenues (cf. note 51 *infra*).

ce sujet sont très variables. Ces réformes sont adaptées selon Annie, car elles permettent de sortir du « tout écrit » et de mieux répartir l'évaluation sur un ensemble de compétences variées (cf. annexe 42, p. 415) ; Nina, quant à elle, préfère focaliser son enseignement sur la préparation des élèves à l'examen :

Extrait 40. (Nina, annexe 39, p. 366) :

« J'essaie de leur faire deviner un mot et parfois ils vont faire une association et après ils peuvent y arriver ça va les ouvrir au contexte ou quelque chose comme ça[...] quand quelqu'un te demande, pour commencer tu, surtout parce que c'est pour des notes, peut-être que c'est différent s'ils sont par exemple en France et que quelqu'un leur demande mais quand ils font quelque chose pour les notes, ils doivent utiliser le français qu'ils connaissent [...] pour que quand l'examineur ou quelqu'un d'autre leur demande ce qu'ils aiment faire, il essayait de dire qu'il fait de l'équitation mais il ne connaissait pas le mot pour le faire [...] alors mieux vaut plutôt dire qu'il joue au football parce qu'il sait comment dire ça/ [...] donc c'est un truc que je leur enseigne [...] et surtout quand ils écrivent aussi, « n'essayez pas de traduire à partir de l'anglais », mais aussi tu vois je leur enseigne en fait à communiquer parce que s'ils finissent en France ils auraient, [...]. Mais pour ce qui les concerne ils, j'essaie de leur enseigner à utiliser le français qu'ils connaissent réellement, pas à traduire [...] parce que à ce moment là ils peuvent parler [...] et ils communiquent/...sinon ils se retrouvent coincés et ils ne savent pas quoi dire et...après ils en reviennent à le dire en anglais ».

Nina est partagée entre le fait de préparer les élèves à l'examen et le fait de contribuer à ce qu'ils développent une compétence de communication en français, mais choisit de faire en sorte que son enseignement se conforme à l'examen afin d'y préparer les élèves au mieux. Si ses stratégies peuvent s'avérer pertinentes pour atteindre cet objectif, elles ont pour conséquence de faire renoncer les élèves à élaborer des hypothèses en langue « cible ». Pour elle, le maintien de la conversation est plus important que de développer des stratégies pour la réussite de la conversation (Bange 1992), quitte à ne pas exprimer ce qu'on souhaite dire. Les élèves sont encouragés à piocher dans l'inventaire des dialogues appris, plutôt que de développer des stratégies pour pouvoir exprimer leurs opinions et construire du sens dans cette langue en faisant appel à leur expérience, alors que cette approche pourrait à la fois les préparer aux examens et contribuer à acquérir une certaine autonomie dans cette langue. Nina exprime dans nos deux entretiens³² des difficultés à trouver des stratégies d'enseignement, à se baser sur les acquis et à sortir de ses propres conceptions de l'apprentissage. Il faut aussi préciser que le taux de réussite aux examens (confirmé par Zola, annexe 33, p. 260) participe à estimer la viabilité des cours de français, ce qui peut contribuer à justifier les choix de Nina.

La question du soutien que reçoivent les enseignants se pose, afin de lier les pratiques de classes aux examens et les traditions d'enseignement/ apprentissage aux approches construites (ou plutôt à reconstruire autrement) pour les nouveaux programmes. Les programmes d'apprentissage et les examens ne semblent en effet pas toujours élaborés de manière à se correspondre. Kani questionne par exemple le

³² Je ne pense pas que ce soit dû seulement à son cas, mais c'est la seule enseignante de français qui m'en a parlé.

choix des œuvres à étudier au programme de français³³, qui sont similaires à ce que Kani et moi avons nous-mêmes pu étudier dans le cadre d'une scolarité francophone officielle, respectivement à l'université au Congo et au lycée en France, alors que les examens correspondent plutôt à des évaluations FLE (cf. Kani, partie 2, annexe 41, p. 389). Il semble que le format des examens évolue plus rapidement que les programmes d'enseignement/ apprentissage³⁴ et que, par conséquent, ce qui y est évalué ne correspond pas aux pratiques de classe. On est donc face à un réel problème de cohésion dans l'apprentissage, ou plutôt de manque de clarté quant au rôle des enseignants (à quoi doivent-ils former en français ?). Cela ne favorise pas la construction des approches nécessaires, afin que les réformes prennent corps en classe et participent à faire évoluer les pratiques.

Pour éclairer partiellement cette situation, on peut rappeler que ces entretiens ont lieu au moment même où les premiers élèves qui vont bénéficier des réformes arrivent en classe, 2006 étant la date de publication du *Revised Curriculum Statement* et de la mise en place du nouveau baccalauréat pour la promotion 2008³⁵. Il est donc tout à fait compréhensible que la jonction entre l'ancien et le nouveau système scolaire soulève beaucoup d'inadéquations. Comme Balladon le souligne (2005 : 35), la part de liberté ouverte par la réforme du système scolaire et du curriculum revient en fait à l'enseignant en tant que « médiateur » (*Ibidem* 39). Une fois les objectifs établis, c'est à l'enseignant de choisir comment y parvenir : le processus d'appropriation et le choix des contenus sont donc libres, à partir du moment où les objectifs sont atteints.

Ce qui peut s'avérer être une chance dans certains contextes prend en Afrique du Sud la forme d'une liberté qui devient fardeau : on demande aux enseignants une réflexivité critique sur le curriculum, la progression du cours et celle des élèves, ainsi que sur eux-mêmes (par le biais de questionnaires d'autoévaluation notamment). On leur demande en même temps d'être les régulateurs des différents paramètres du contexte d'enseignement/ apprentissage afin de tendre vers les objectifs fixés. De plus, ou en revanche, on leur demande d'élaborer leur propre progression, les modes d'évaluation continue, les contenus et les supports pour ce faire. Le tout étant mis en place graduellement, les textes communiqués aux écoles au fur et à mesure, les informations parfois encore contradictoires, dans une situation où la culture éducative traditionnelle n'est pas du tout mise en perspective.

³³ Kani évoque ici « L'albatros », poème de Badelaire paru dans le recueil *Les fleurs du Mal* (première publication dans la seconde édition de 1861).

³⁴ Les programmes d'enseignement/ apprentissage semblent être élaborés par un enseignant responsable, ou un groupe désigné d'enseignants, pour chaque province. Il est surprenant qu'un avis extérieur ne soit envisagé à aucun moment pour valider ou coordonner les programmes avec les examens, les programmes des provinces entre elles, ou encore les programmes avec les supports choisis, ce que l'IEB fait pour les examens. Peut-être faudrait-il un intermédiaire indépendant entre l'IEB et ces groupes provinciaux ?

³⁵ La première génération d'élèves n'ayant pas connu l'ancien système officiel de scolarisation (modifié mais datant de l'apartheid) est en effet entrée dans le secondaire supérieur en 2009. Toutes les générations précédentes sont à un moment ou un autre de leur scolarisation, passé de l'ancien au nouveau système scolaire.

Il est très ambitieux de vouloir mettre ce projet en place simplement par l'arrivée d'une réforme (en tant que document éducatif officiel), même accompagnée de procédures sur le sujet, sans autre forme de dialogue et d'accompagnement. Les changements en cours sont profonds et je ne suis pas sûre que l'on puisse passer d'un mode de fonctionnement à un autre avec la bonne volonté pour seule motivation. La totale autonomie dans ce cas est plus un piège qu'un avantage, il aurait fallu la construire avec les enseignants. La question de la formation à ce nouveau curriculum apparaît cruciale mais n'est pas abordée : comment être le seul maître à bord pour tout mener de front si l'on doit en plus trouver ses propres stratégies pour s'autoformer à des savoirs non identifiés ?

6.2.2 Resituer sa légitimité en tant qu'enseignant francophone

L'ouverture du pays au monde et à de nouveaux principes d'enseignement/ apprentissage est accompagnée par le fait que l'Afrique du Sud s'ouvre également à la francophonie. La relative situation d'autarcie et d'isolement n'est plus, et les enseignants se retrouvent confrontés à d'autres productions francophones que les leurs, que ce soit en raison de la circulation des personnes (dont moi, qui suis allée à leur rencontre) ou de l'ouverture aux nouvelles technologies par exemple (notamment avec l'Internet, qui permet d'accéder à la variété des mondes francophones³⁶). En résulte une renégociation des représentations du français, et par la même du statut des enseignants de cette langue, qui doivent engager une démarche réflexive pour se resituer à la fois en tant que francophones et enseignants légitimes, en contact avec une altérité francophone qui se complexifie.

La représentation selon laquelle apprendre le français est difficile est largement partagée en Afrique du Sud, notamment parmi ceux qui l'enseignent : « normalement ce sont les gamins brillants qui réussissent en français » (cf. annexe 32, p. 244). Elle est valorisante pour les enseignants de français, dans le sens où elle induit le fait que si cette langue est difficile, les personnes qualifiées pour l'enseigner sont d'autant plus érudites. Une sélection des élèves qui vont être autorisés à apprendre le français existe d'ailleurs dans certains établissements (Annie, annexe 42, p. 415). Le zulu étant dévalorisé et l'afrikaans considéré comme facile, cette représentation en amène une autre : la majorité des élèves (sauf les anglophones) seraient donc difficilement capables de d'apprendre le français s'ils comptent au moins une de ces deux langues dans leurs pratiques familiales. Pour les enseignants, ces représentations sont à la fois valorisantes et insécurisantes. Si l'on s'intéresse aux représentations des enseignants sur leurs pratiques professionnelles, nombreuses sont les manifestations d'un statut sociolinguistique distinctif (Nina,

³⁶ Dont Nina dit, par exemple, qu'elle est trop riche : elle choisit en conséquence de se concentrer sur des ressources déjà didactisées et anglophones (cf. annexes 32p. 244 et 39 p. 366).

Annie), mais ces retours extérieurs sur les compétences en français des enseignantes n'impliquent pas pour autant qu'elles se sentent à l'aise :

Extrait 41. (Nina *Idem*) :

« ...le fait que je suis enseignante de français en Afrique du Sud, les gens font toujours “waoh !” ouais (rit) le fait que je connais tout type de français en quelque sorte, même s'il est pas brillant mon français [...] et je veux dire c'est très différent pour moi parce que je ne suis pas française³⁷ ».

Nina a du mal à s'associer à cette représentation d'elle, comme si le compliment ne pouvait être accepté que si elle était française. Elle se sent en imposture et l'exprime parfois lors de nos rencontres (annexes 32 et 39, p. 244 et 346). Il me semble qu'une certaine insécurité linguistique est sensible parmi les enseignantes de français du secondaire que j'ai rencontrées et, en regard de l'épisode des questionnaires (*infra*³⁸), elle peut être due à plusieurs facteurs :

- le fait que certaines de ces enseignantes n'aient pas toujours une formation didactique de l'enseignement des langues ou de l'enseignement en général³⁹,
- le fait que certaines rivalités se jouent entre les locutrices considérées « natives » (dans le sens stéréotypé du terme) et les anglophones qui ont appris cette langue comme langue étrangère. Ces rivalités croisent différents degrés de légitimité perçus pour soi et pour l'autre dans le groupe (les Françaises, les Sud-Africaines confiantes en leur français ou non, les enseignantes formées (et se percevant comme telles) ou non (voir Nina *Ibidem*, et Annie, annexe 42, p. 415),
- le tout est « aggravé » par la diversification des enseignants de français, en la personne de deux hommes francophones africains (en 2005), les seuls hommes et les seuls Noirs, qui plus est certainement perçus comme « plus francophones » et ayant (peut-être par conséquent) dû suivre les réunions en anglais alors qu'ils n'en avaient pourtant pas encore la compétence (*cf.* Kani, annexe 41, p. 389),
- la représentation exprimée par ces enseignantes de manquer de contact avec cette langue et ses locuteurs, que ce soit pour trouver du matériel, maintenir et développer leurs pratiques ou engager les élèves à prendre une part active dans leur apprentissage,

37 « The fact that I'm a French teacher in South Africa, people always go like « waoh! » yeah (rit) the fact that I sort of know any French, even though it's not brilliant my French [...] and I mean it's very different for me because I'm not French ».

38 *Cf.* les détails de cet épisode, annexe 23b p. 119, pour mieux situer mes hypothèses. J'avais envoyé des questionnaires en français aux enseignantes de français du KwaZulu-Natal (*cf.* annexe 23a p. 116), et je n'ai obtenu qu'une réponse sur la vingtaine de questionnaires envoyés.

39 Je ne développerai pas les réformes et les questions complexes qui traversent la formation actuelle des enseignants en fonction de la manière dont elle avait lieu (ou non) auparavant, mais cela mériterait de l'être dans le cadre d'un autre travail. Cela inclut la représentation du fait qu'il était possible d'enseigner le français sur la seule justification d'être locuteur de cette langue, comme cela arrive par ailleurs dans de nombreuses situations du monde, mais également la question de la refonte des institutions de formation des enseignants.

- le fait que ce soit moi qui fasse cette recherche (en tant que francophone française) n'a vraisemblablement pas toujours facilité les contacts.

Avoir proposé un questionnaire en français aurait pu constituer la raison pour laquelle je n'ai obtenu de réponse que de Jessy (annexe 40, p. 381) c'est-à-dire, selon Annie, que les enseignantes de français se seraient senties « illégitimes » (cf. annexe 42, p. 415). La réunion à laquelle j'ai assisté en 2005 s'est déroulée totalement en anglais (cf. Kani, annexe 41, p. 389), il semble que ce soit la stratégie adoptée pour pallier ces différents paramètres : l'anglais « résout » les problèmes de pluralité comme on l'a vu au chapitre 4, tout comme il permet ici d'occulter certaines insécurités en français, (r)établissant⁴⁰ du coup une hiérarchie propre à la répartition du groupe plutôt qu'en fonction de ce qui les réunit (le français). Cette insécurité s'exprime à travers (et me semble notamment due à) l'investissement de plusieurs notions : je prends ici quelques exemples précis mais je pense que ces observations ne se limitent pas aux enseignants cités.

Tout d'abord la notion de « francophone » : quand Nina m'invite à la réunion des enseignants de français en 2005, elle m'en décrit le fonctionnement : « il y aura des enseignants francophones, non francophones et on se rencontre une fois par semestre⁴¹ » (cf. annexe 32, p. 244). Elle se situe explicitement comment « non francophone » (cf. entretien de Grade 8 à Clark, annexe 27, p. 192), selon une définition du terme lié à l'origine voire la naissance (en France dans les représentations). Ce locuteur idéalisé de français constitue donc un locuteur plus légitime que ceux qui ont appris cette langue plus tardivement. Cette représentation semble assez partagée dans divers contextes bien au-delà du pays, elle offre tout de même un calque saisissant avec la manière dont les identités individuelles sont personnifiées une seule langue, essentialisée et unique⁴².

Cet investissement de la notion de francophone est directement lié à celui des notions de « natif » et de « bilingue » et mobilise les « discours fantasmatiques » (Klinkenberg 2001 : 91) : Annie se décrit comme parlant un français « très fluide mais pas bilingue »⁴³ (cf. annexe 42, p. 415). De manière très similaire, Nina justifie sa difficulté à construire une légitimité en classe par le fait que « tu vois beaucoup d'enseignants de langues, la seconde langue qu'ils enseignent, c'est leur langue familiale [...] » (annexe

⁴⁰ Établissant mais rétablissant également puisque l'arrivée « d'éléments extérieurs » au groupe traditionnel des enseignantes de français est un phénomène récent, ils viennent questionner certaines légitimités qui participent à la hiérarchie du groupe, ce qui est rétabli en les évinçant par l'adoption de l'anglais en réunion.

⁴¹ « It will be teachers francophones non francophones and we meet once a term/ ».

⁴² Je l'observe par ailleurs lors de mes interactions en Afrique du Sud concernant d'autres langues, toujours dans la fonction d'identification des personnes desquelles on parle, telle qu'on vient de le définir. J'entends donc « X is English speaker/ speaking » ou « Afrikaans speaker/ speaking » mais j'entends par contre autant « X is zulu » que « X is Zulu speaker/ speaking », ce dernier qualificatif, comme pour les autres locuteurs de langues historiquement défavorisées, étant en train de se déplacer de la catégorie « zulu » au fait d'être locuteur de cette langue. Il me semble que c'est une manière d'adopter un discours considéré comme plus « correct » pour les Sud-Africains blancs, alors que ceux qui sont noirs utilisent encore la catégorie « ethnique » (zulu, sotho, xhosa, etc.).

⁴³ « I'm not, I mean I'm quite fluent but I'm not bilingual » (cf. annexe 42 p. 415).

32, *Idem*), ce qui n'est pas son cas. Le problème d'insécurité de ces enseignantes semble donc lié aux représentations de leur légitimité en français, partiellement collectivement conditionnées par le contexte sud-africain et qui impliquent un sentiment de distance perçue à cette langue. Ce sentiment de distance⁴⁴ a en retour un impact sur leurs pratiques (personnelle et d'enseignement) du français, qui peut se retrouver dans le discours des élèves sous la forme d'un manque de contact au français et à ses locuteurs⁴⁵. Nina projette sa vision du français sur ses élèves et pense de ce fait que le français « est difficile pour les Sud-Africains, c'est quelque chose avec lequel ils ne peuvent pas vraiment s'identifier » (*Ibidem*), alors que d'autres enseignants et certains élèves formulent avec facilité la manière dont le français s'insère dans leur répertoire et pour quelles raisons. Cette dynamique d'insécurité touche également aux représentations de la variation en français, dont ont peut-être souffert nos deux collègues congolais lors des réunions *supra*, et qu'Annie dénonce tout en s'y conformant, en invoquant « le manque d'exposition à la langue » (*cf.* annexe 42, p. 415).

Cet isolement perçu vis-à-vis du français renvoie au manque d'« exposition informelle » de Dabène (1994 : 37), également évoqué sous la forme d'une distance « matérielle » bien sûr, et parfois « linguistique » (*Ibidem* 35), tandis que d'autres enseignants rencontrés y trouvent des parades. On peut donc se poser la question du manque d'« exposition » parfois invoqué, étant donné que le fait que déceler une présence francophone dans son quotidien peut représenter une forme de choix⁴⁶, qui masque certainement d'autres questions, notamment celle de qui parle français (selon la représentation du français « langue de Blancs », *infra*).

Ce manque d'exposition prend également s'exprimer sous la forme d'une « distance culturelle », alors que la majorité des publics et des enseignants des écoles « ex-model C » dispose des ressources nécessaires à sa « réduction » grâce à l'univers médiatique francophone accessible en Afrique du Sud. Cela pose la question des ressources d'enseignement/ apprentissage qui sont exploitées mais, surtout, de la manière dont ces ressources sont recherchées et organisées pour la classe. Cela ne semble pas un phénomène isolé lié au français puisque Alexandra, enseignante d'afrikaans, m'a fait part du même problème alors qu'elle enseigne une des langues officielles : « ce que tu peux faire est TELLEMENT limité [...] principalement des livres, parfois des films qui ont été faits en Afrique du Sud mais très, les

⁴⁴ Ou d'isolement : « je crois que enseigner le français en Afrique du Sud c'est, on est isolé c'est...difficile de ...de créer cette idée de contact entre la France, le monde francophone et l'Afrique du Sud » (Jessy, annexe 40 p.381).

⁴⁵ *Cf.* le discours de Nina en regard des propos de sa classe de Grade 11 à Clark (annexe 26 p. 179).

⁴⁶ Je pense notamment à la présence francophone africaine dans le pays, aux ressources accessibles grâce à Internet dans ces écoles privées, ou encore au fait qu'il doit être possible d'inviter un francophone en classe ne serait-ce qu'en contactant l'université ou l'ambassade. Un collègue chargé de créer des échanges linguistiques entre des élèves du secondaire de la Réunion et de l'Afrique du Sud n'a obtenu qu'une réponse favorable après avoir contacté tous les établissements de la province, là où les concours de la francophonie organisés par l'ambassade et adressés aux écoles pour notamment gagner des voyages scolaires en France ne voient pas la participation de la majorité des écoles concernées.

les ressources sont très limitées » (cf. annexe 37, p. 332). Ce n'est donc pas une question de langue mais peut-être plutôt de démarche liée aux représentations de la langue⁴⁷. En effet, Johan adopte le positionnement inverse, il aime utiliser la musique dans ses cours d'afrikaans : « c'est un bon moyen de leur faire voir la langue différemment » (cf. annexe 31, p. 231), et il alimente régulièrement son cours avec des ressources d'actualité : « on regarde et tout et le journal et ce qu'il y a à la télé. donc on essaie de garder ça à jour et à propos » (*Ibidem*). Au vu de la variation de ces points de vue de la part d'enseignants d'une même langue, est-ce un manque d'exposition en termes de ressources matérielles qui doit être questionné ou bien la posture et les habitudes d'enseignements des enseignants concernés ?

Si l'on se penche sur le micro-contexte d'appropriation du français, certaines écoles secondaires ont recours à des situations de communication présentant parfois une distance assez grande d'avec des situations francophones, pourtant potentiellement extrêmement diverses. Si le « français de France⁴⁸ » semble représenter la norme linguistique vers laquelle tendre, on peut observer un continuum des ressources de classe qui vont d'un pôle où elles sont françaises, souvent textuelles et considérées comme classiques⁴⁹, jusqu'au pôle opposé, où elles sont quasiment exclusivement anglophones, à travers le manuel de classe *Encore Tricolore*⁵⁰ par exemple ou des ressources Internet qui « viennent principalement d'Angleterre/ beaucoup d'entre elles viennent d'Amérique » (cf. Nina, annexe 32, p. 244). Les situations de communications sont centrées autour d'un apprenant de FLE anglophone, basées sur les programmes du Commonwealth, mais inadaptées à l'Afrique du Sud. Si certains enseignants se plaignent de l'inadéquation de ressources proposant des situations de communications peu cohérentes, selon eux, avec les réalités locales, leur recherche de supports complémentaires reste focalisée sur les ressources anglophones. Je parle ici de « ressources » en termes de postures, approches, matériels et objectifs puisque c'est notamment cette « relation de distance », ou plutôt ce « degré de xénité » fluctuant (Weinrich 1989, cf. *infra*), perçu à la langue qui pose la question des habitudes d'enseignements actuelles.

⁴⁷ Sauf peut-être pour Zola qui précise que les ressources en zulu sont peu disponibles au quotidien, notamment sous la forme écrite, que ce soit à travers des documents à didactiser, il cite les notices de médicaments qui n'existent que « dans deux langues seulement », d'autres ressources ou encore des manuels scolaires, en cours de création (annexe 33 p. 260).

⁴⁸ Tel qu'il est représenté en Afrique du Sud, même si l'apprentie-chercheuse et le lecteur connaissent la diversité des français en France. L'expression « le français » est par ailleurs utilisée dans ce travail comme entendant la diversité et la pluralité des français, sauf mention contraire référant à une variété ou une représentation particulière (selon la définition entendue au chapitre 3.1.2 p 156).

⁴⁹ Par moi, à partir de textes littéraires observés dans les programmes du KZN (Daudet, Mérimée, Maupassant, Molière, etc.) que j'ai étudiés, ou aurais pu étudier, en section littéraire d'un lycée francophone français. Cette représentation d'un français « classique », dont le pôle d'organisation normatif va historiquement en Afrique du Sud à l'antériorité et la tradition du « français de France », est celle souhaitée par les enseignants qui ont choisi ce programme, celle que Kani ne comprend pas (annexe 41 p. 389) et qui soulève la question des objectifs de formation.

⁵⁰ Ce manuel existe pour les « étapes » 1 à 4 (quatre manuels) avec un guide pour l'enseignant. Par exemple : Honor S. Mascie-Taylor H. *Encore Tricolore 2*. Grande Bretagne : Nelson Thornes Ltd., 2001, seconde édition, 176 p. Le quatrième de couverture de cet ouvrage stipule qu'il couvre le programme national britannique et les recommandations pour la scolarisation écossaise. Au delà d'un public anglophone, on est ici face à un manuel adressé à l'Europe anglophone (situations de communications, illustrations, etc.).

Pendant la période d'apartheid, ce sentiment de « distance » perçu à la langue se posait différemment : celle-ci était plus ou moins irréductible et figée, compte tenu de la situation du pays. La langue était inaccessible à la majorité, l'élite tournée vers le français de France dans l'idée d'une forme de maintien de l'« origine » et de la tradition européenne. Cette organisation fonctionnait très bien en circuit fermé, me semble-t-il, puisque les demandes du marché de l'emploi étaient figées : était donc formée la poignée d'enseignants nécessaires à la culture générale de la population blanche, à travers des aspects de culture cultivée du français. Maintenant que le pays est sous un régime démocratique, les frontières s'ouvrent, les portes des cours de français aussi. L'enseignement de cette langue se trouve exposé à la lumière, sorti de sa niche élitiste « raciale » portée par les stéréotypes, ce qui soulève des questions nouvelles relatives à sa présence, sa pertinence, la viabilité de son inscription dans les dynamiques sud-africaines (et de quelles manières) ainsi que ses projets. Cette exposition différente aux français vient questionner celle des enseignants ainsi que leur démarche. Ils peuvent ainsi se représenter une « distance » au français désormais plus grande que pendant l'apartheid, alors que plus d'étudiants qu'auparavant vont se représenter des univers francophones bien plus proches d'eux et concrets.

C'est en fait la représentation de l'altérité de la langue à soi (et/ ou de soi à la langue) qui est en train d'évoluer à travers ce discours de la « distance » à la langue, et donc à ses locuteurs. La représentation « du francophone » a en effet des chances de commencer à ne plus seulement mettre en scène « le Français de France » dans les pratiques, alors que la langue des cours et des supports reste encore majoritairement le « français de France » dans l'enseignement. Les objectifs ne sont plus ceux du temps de l'apartheid, mais s'ouvrent aux besoins actuels de formation et d'emploi de la société sud-africaine et à l'international. L'étudiant de français n'est plus le même non plus, ni avec le même parcours ni les mêmes objectifs qu'avant, il est même parfois déjà francophone (et un francophone qui n'est plus le même qu'avant). La « relation de distance » au français change donc, tout comme son accès et les raisons de vouloir travailler cette « distance ». Cela pose problème, car les pratiques d'appropriation du français, et des langues sud-africaines en général, ne se sont pas, à ce jour, renouvelées en fonction des changements que traverse le pays. Cela est certainement en train d'évoluer, ne serait-ce qu'avec le questionnement actuel autour des contenus des programmes⁵¹ de français dans le secondaire. Mais tout

⁵¹ Selon Jessy, les programmes de français de l'IEB (*Independent Examination Board*) ont été revus en équipe avec l'ambassade de France pour créer « une sorte de programme basé sur le DELF » (annexe 40 p. 381). Les objectifs semblent donc de développer une compétence de communication en français à un niveau comparable aux évaluations du DELF (on parle ici de l'ancienne formule du DELF). Quand je lui demande s'il y a un lien avec les travaux du Conseil de l'Europe, car il me semble que l'OBE en est assez proche par certains côtés, elle me répond : « on a regardé mais à cette époque là le Conseil de l'Europe c'était moins important donc on a regardé le DELF on a pris des épreuves et...des objectifs et on a utilisé ...on a utilisé les documents surtout » (*Ibid.*). Outre le fait que l'on se trouve en situation hors-Europe avec des outils européens, ce qui pose question mais qui peut servir de base à la création d'un référent local, un problème apparaît : comment travailler un programme

cela joue sur la position de l'enseignant : où se situe-t-il entre l'ancienne représentation du francophone français et celle, en cours de complexification, des autres francophones (qui sont notamment africains) ? Entre la représentation d'un français (unique) de France et la diversité des français ? Entre les pratiques traditionnelles et l'avalanche de réformes : en tant qu'enseignant à quoi doit-il former ? Comment et pourquoi faire ?

Ce n'est pas une projection idéale ou redoutée, c'est ce qui est sensible dans des pratiques qui évoluent à une vitesse vertigineuse : il n'est donc pas question de ce qui est souhaité et à souhaiter mais des manières de gérer les pratiques. Il est possible que la manière d'aborder les liens entre langues-cultures (Coste 1994b) dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du français dépende de la manière dont sont travaillés les liens entre les langues-cultures du pays. Il semble en effet en aller de même pour les représentations de « distance/ proximité » entre les langues sud-africaines, ce qui me conforte dans l'idée que cette plus ou moins grande faculté de se renouveler face aux changements du pays (et à l'enseignement du français) est liée au rapport à l'autre (et donc à soi et sa posture en tant qu'enseignant).

Cette insécurité « maximale » des enseignants, selon Klinkenberg, s'exprime « dans les groupes qui ont à la fois des pratiques faiblement conformes en même temps qu'une conscience aiguë de la norme, et pour qui la maîtrise de la langue est un important facteur de promotion sociale » (2001 : 36). Je trouve cette définition de Klinkenberg tout à fait pertinente concernant les enseignants de français du KZN. La tradition d'un enseignement français de la langue, avec les représentations et les travers qui y sont attachés, semble très tenace et peine à se renouveler. Les enseignants sont, qui plus est, dans une situation incertaine depuis les réformes, avec la peur de perdre leur emploi⁵², ce qui suscite un enthousiasme variable quant à l'intérêt de faire évoluer leurs pratiques maintenant. La seule nuance que j'apporterais au propos de Klinkenberg, concernant la situation sud-africaine, est que ce ne sont pas forcément les pratiques du français des enseignants qui sont faiblement conformes aux normes mais, au moins dans une partie des cas, plutôt la représentation qu'ils en ont.

Le français se trouve ici à la fois dans une situation d'« émergence » et de « déclassement » selon les termes de Klinkenberg (*Ibidem*), car il disparaît dans certaines écoles tout comme il apparaît et/ ou perdure sous de nouvelles formes dans d'autres. La reconfiguration du français dans le paysage éducatif sud-africain touche aux identités de leurs enseignants. Cela pose en effet un certain nombre de questionnements quant à ce que parler français ou être francophile va désormais inclure. Peut-être que les

basé sur le DELF, à partir de manuels basés sur le modèle britannique, qui ne mentionne pas de prise en compte des recommandations européennes, pour l'utiliser en contexte sud-africain et avec un système d'évaluation différent ?

⁵² Dans un contexte professionnel où leurs collègues enseignant d'autres matières dénigrent le français. Cf. les réponses aux questions 14 du questionnaire de Jessy et 15 de Johan, aux annexes 23c et 23d p. 116.

travaux universitaires vont pouvoir participer à renégocier ces représentations, les assouplir pour une mutualisation des recherches, avec des interlocuteurs diversifiés, ce qui devient urgent compte tenu du renouvellement en cours des générations d'enseignants, des publics, des contenus pédagogiques, des pratiques d'enseignement/ apprentissage et des objectifs.

Comme le souligne Klinkenberg, les deux groupes qui correspondent à cette définition de l'insécurité linguistique sont, dans la seconde moitié du XXe siècle, la petite bourgeoisie et les femmes : cela se recoupe dans le groupe traditionnel d'enseignantes de français, c'est aussi pour cela que je pense que ce corps d'enseignant est amené à, et est déjà en train de, se diversifier. Certaines redéfinitions touchant au français et à ses agents vont faire que certains enseignants ne souhaiteront peut être pas faire avec l'ampleur des changements⁵³ et/ ou un travail en commun, tout comme d'autres vont bénéficier de ces changements et y participer.

L'intérêt du français est remis en cause, comme celui de toutes les langues étrangères, ce qui est renforcé par la politique de promotion unique des langues historiquement défavorisées. Cette politique est tout à fait justifiée mais, comme on l'a vu dans ce travail, peu soutenue au-delà des déclarations d'intentions. La focalisation sur les langues historiquement défavorisées représente donc une sorte de prétexte au délaissement des autres langues, et renforce selon moi, peut-être involontairement, les frontières perçues entre soi et tout autre, différent et/ ou venant d'ailleurs, puisque cela semble encourager un repli identitaire : les étudiants n'apprennent pas plus de langues car ils seraient « plutôt encouragés à connaître et être fiers de leur langue maternelle » (questionnaire 9, annexe 24, p. 132).

Paradoxalement en apparence, écarter les langues étrangères de la prise en compte des langues dans le pays ne fait que renforcer l'intérêt de les conserver. En effet :

- peu d'actions semblent aboutir concernant les langues historiquement défavorisées alors que si les langues étrangères sont évincées des réflexions, elles bénéficient de politiques linguistiques actives. Par comparaison, comme on l'a vu *supra*, les langues étrangères apparaissent alors plus porteuses d'avenir qu'elles ;

⁵³ Il me semble que c'est déjà un phénomène observable qui n'est d'ailleurs pas limité au français. Si ce n'est pas la seule raison, il faut tout de même prendre en compte le fait qu'Alexandra dit avoir hâte de prendre sa retraite (annexe 37, p. 332 ce que j'ai entendu de la part d'enseignants de français du secondaire aussi), le fait que Nina n'enseigne plus le français à ce jour (voire n'enseigne plus du tout) et que Johan, tout en restant dans le milieu scolaire, n'enseigne plus non plus), pour les informations dont je dispose. L'ampleur des changements peut être difficile à affronter en raison du travail que cela demande, mais également de la remise en question de soi qu'ils nécessitent en tant qu'enseignant. Ce phénomène est accompagné par l'arrivée sur le marché de l'enseignement du français d'Africains francophones, ce qui participe au renouvellement du corps enseignant de cette matière. Par ailleurs, on peut noter que peu nombreux sont les étudiants poursuivant des études longues en français, soulevant la question du renouvellement des enseignants-chercheurs de ce champ dans les dix années à venir, tout autant que celle du dynamisme et de la diversification des recherches autour du français dans le pays.

- privilégier exclusivement les langues historiquement défavorisées dans les discours peut induire une idée de soustraction, déjà historiquement présente concernant la pluralité des langues dans le répertoire quand la langue coloniale remplaçait les langues familiales dans l'éducation. C'est le même processus à l'inverse qui semble s'installer ici, avec l'idée d'un choix incompatible à opérer entre les langues historiquement défavorisées et étrangères. Cette notion historique de plurilinguisme « soustractif » a depuis été renommé « additif », ce qui ne change en rien le sentiment d'imperméabilité entre les langues qui en émane (qui rappelle l'image de la nation arc-en-ciel dans son cloisonnement et son refus de l'altérité comme contribuant à construire sa propre identité). Cela mène à se concentrer sur soi seulement, comme l'évoque l'étudiante du questionnaire 9 (*supra*), et donc à rejeter les autres et leur langues tout en essentialisant les identités.

Il semble d'autant plus important d'accompagner les enseignants et les enseignements que « le discours essentialiste contribue bien à précipiter la crise externe de la langue, car il détruit toute assurance symbolique chez les usagers » (Klinkenberg 2001 : 91). Il semblerait donc que la situation d'insécurité des enseignants réside notamment dans le manque d'un travail explicite sur l'identité/ altérité (élèves, étudiants et enseignants) et d'un projet commun dans le secondaire, dont je pense que, ayant été mis de côté par le gouvernement, il a plus que jamais besoin du soutien francophone :

« La mauvaise image de soi (et surtout du voisin) que cette insécurité produit, et que la perspective essentialiste véhicule nécessairement (puisque'elle fait de tout locuteur un coupable potentiel) ne peut qu'aggraver la situation de concurrence dans laquelle le français est pris » (Klinkenberg *Ibidem*).

Prendre en compte ces insécurités permettrait de pouvoir travailler les approches et les objectifs de l'enseignement attendus qui, sinon, restent ancrés dans les pratiques connues, sans être questionnés. Cela souligne l'un des intérêts et l'une des raisons pour lesquelles la didactique des langues a bien du mal à se faire une place dans le pays. S'il semble donc important de traiter la question de la formation des enseignants, il semble également primordial d'entamer un travail sur la pluralité et ses implications, que ce soit en salle de classe pour favoriser les apprentissages ou plus généralement pour concourir à renégocier les représentations des langues et de leurs locuteurs dans le cadre du projet démocratique.

6.2.3 Formations d'enseignants et contenus de formations

Kasanga et Mathebula (1999a) montrent que l'enseignement de l'anglais et ses contenus n'ont été réévalués que très récemment ; Wynchank évoque par ailleurs l'importance d'une réflexion interculturelle, qui n'est abordée que dans les formations en psychologie selon elle, donc sans doute pas dans les formations d'enseignants de langue. Les besoins en formation à l'enseignement du français (mais

cela touche l'enseignement des langues et l'enseignement en général) semblent donc évidents dans la situation sud-africaine si l'on prend en compte :

- a) les volontés officielles, soutenues par les recherches : elles visent le développement des plurilinguismes, le maintien du multilinguisme qui passe par la promotion des langues historiquement défavorisées envisagée dans un contexte anglophone, un processus démocratique pacifié, le comblement des extrêmes socioéconomiques, l'appropriation et l'optimisation des réformes éducatives, ainsi que le développement harmonieux des enfants et de leur réussite scolaire.
- b) ce que la formation appropriée à l'enseignement peut apporter : un soutien au développement d'une compétence plurilingue des enfants, un travail sur l'identité/ altérité, d'autres investissements de la notion de pluralité, le développement d'une approche réflexive, aussi bien chez les enseignants que chez les élèves et étudiants, pour favoriser un travail sur la décentration et donc la valorisation de l'altérité dans le cadre du projet démocratique.

L'objectif n'est pas de tenter d'apporter des réponses préformatées aux dynamiques sociolinguistiques scolaires sud-africaines, sans pour autant tomber dans le relativisme extrême : le contexte du pays a ses caractéristiques et l'intérêt serait de pouvoir élaborer une démarche didactique qui prenne en compte la pluralité dans le développement du plurilinguisme. Ce qui apparaît comme un pléonasme prend du sens quand on souligne le fait que les langues-cultures ont toujours été cloisonnées, et le bi/ plurilinguisme considéré comme « juxtaposé » (avec la notion de « plurilinguisme additif » *supra*), donc avec une notion de pluralité envisagée comme une somme d'unités. Il faudrait pouvoir élaborer un fonctionnement à l'échelle nationale qui permette d'être investi dans chaque province en fonction de son organisation, ne serait-ce que selon les différentes configurations sociolinguistiques et scolaires.

Développer une posture réflexive passe, pour les futurs enseignants, par l'identification de la culture éducative dans laquelle ils évoluent et dans laquelle ils ont bien souvent été scolarisés eux-mêmes (Peigné 2007b), ainsi que par l'identification de leur propre plurilinguisme et de sa valorisation, pour ensuite investir la pluralité en classe (notamment celle des répertoires pluriels⁵⁴), en proposant un éventail de stratégies d'enseignement variées pour répondre à la diversité des stratégies d'appropriation. Travailler les langues à partir d'une approche interculturelle participerait à partager ce processus en classe.

6.2.3.1 Identifier la culture éducative du contexte

Comme on l'a vu, la tradition éducative dominante en Afrique du Sud prise encore souvent le *rote learning*. Il serait judicieux de partir explicitement de cette situation pour réfléchir des pratiques

⁵⁴ Castellotti, Moore (2005) ; Castellotti (2006), cf. notamment les chapitres 1.2.1 et 3.3.3.1 de ce travail.

appropriées à mettre en place, notamment avec les enseignants, pour en discuter les manifestations. Ainsi pour Elisabeth, observer les différentes manières d'apprendre entre ses élèves sud-africains et étrangers participe à mettre en perspective la culture éducative sud-africaine :

Extrait 42. (annexe 38, p. 344) :

Elisabeth : on dirait que l'éducation qu'ils ont reçu, a été très...euh...divergente, [un système développant des] connaissances générales, basé plus largement que le nôtre, le nôtre tend à être encore basé sur le syllabus [...] ceux-là ont tendance à être euh(elle fait claquer ses doigts pour trouver le mot) basés sur la structure ?[...] où ... ils semblent avoir une connaissance plus grande, ou une compréhension plus grande de...comment apprendre plutôt que quoi apprendre [...] on souffre des séquelles de l'éducation nationale chrétienne, qui était le système ici...jusque dans les années 1990

Enq : ok, ça veut dire quoi ?

Elisabeth : c'était très ...euh c'était un outil de l'apartheid, et c'était fortement basé sur le syllabus, donc voici un morceau de savoir, apprenez le, régurgitez-le et vous aurez vos examens. parce que si je vous dis quoi apprendre, il n'y a pas trop de questions à poser parce que je limite tout ça (fait un geste de mise de côté) je vous dis exactement quoi apprendre et je ne vous encourage pas à poser des questions, je ne vous encourage pas à penser de manière latérale/ ...et ... j'ai vraiment été une victime de ça comme les gens de ma génération

Enq : je pense qu'ils font comme ça à UNISA ?

Elisabeth : tout à fait. voici, apprenez, régurgitez, ayez votre diplôme. ce n'est pas à propos de « voilà COMMENT apprendre »

Il ne semble pas que l'apprentissage soit envisagé comme l'occasion du développement d'une réflexion critique ou de la mise en relations des savoirs entre eux, alors que cela pourrait accompagner les élèves jusque dans leur vie d'adulte. Les compétences générales et langagières sont « sollicitées de manière différenciée » (CECR 2000 : 105) dans les enseignements et c'est peut-être un des éléments à prendre en compte si l'on souhaite y inclure un travail sur le rapport à l'altérité : « il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à doter l'apprenant de savoirs déclaratifs [...]. Il en est où l'apprentissage d'une langue sera considéré comme un moyen pour l'apprenant de développer des savoir-être [...] ou des savoir-apprendre » (Coste, Moore et Zarate [1997]1999 : 41).

Pourquoi revenir à cette considération de la culture éducative sud-africaine ? Justement parce que, concernant l'appropriation des langues, les savoirs socioculturels ne sont peut-être pas assez travaillés dans l'appropriation des langues ; l'étudiant se réfère alors aux représentations qu'il a construites dans son environnement social seul, sans forcément d'autres points de référence pour les complexifier et surtout sans les questionner. Puisque les enseignements sont plutôt tournés vers les examens, les langues ont tendance à être envisagées en tant que structure. Le système d'enseignement peut considérer que, du fait que ces langues sont officielles (Elisabeth enseigne l'anglais), les élèves ont accès aux univers culturels associés aux langues, alors que c'est en fait très relatif. Les savoirs socioculturels sont donc non seulement nouveaux et filtrés par les stéréotypes, mais également construits en fonction du parcours et du contexte collectif et individuel de chacun. Des connaissances sur la langue-culture « cible » sont développées sans garantir aucun mouvement de décentration/ appréhension constructive de l'altérité. Les

savoir-apprendre sont aussi fortement emprunts des méthodes éducatives de l'apartheid. L'évaluation, de la même manière, est encore souvent élaborée selon des approches de « régurgitation » de savoirs, dont on n'évalue alors ni l'appropriation ni le réinvestissement selon le contexte, puisqu'elle est formulée telle qu'elle se présente dans le cours. Les cours de langue ne sont pas tournés vers le développement d'une compétence de communication, peut-être parce que l'on pense que la situation multilingue et culturelle du contexte pallie *de facto* sa non exploitation en classe. Il semble que cela relève d'un héritage des modes d'appropriation traditionnels de l'institution scolaire sud-africaine, puisque cela affecte l'enseignement des langues, tant étrangères qu'officielles.

Il serait intéressant d'amorcer un travail de mise en perspective des cultures éducatives sud-africaines, afin de mieux penser les pratiques à adopter et de situer le rôle de l'école et de l'université au sein du projet démocratique. Dans la situation sud-africaine de l'enseignement des langues, il me semble que les quatre critères de distinction des cultures éducatives développés par V. Castellotti et D. Moore (2005) (comme comprenant les pratiques de transmission, les usages d'appropriation, les liens entre l'école et le milieu environnant et l'ouverture à l'altérité et à la diversité), peuvent être repensés. Comme proposé au sujet de l'accueil des adolescents nouveaux arrivants en France (Peigné 2008 : 14), je reconfigurerais ces quatre critères avec l'ouverture à l'altérité et à la diversité comme transversale aux critères des pratiques de transmission, des usages d'appropriation et des liens entre l'école et le milieu environnant :

« Cette ouverture semble en effet nécessaire à une meilleure rencontre des usages d'appropriation et des pratiques de transmission, qui passe par une décentration des enseignants et donc par une appréhension de la différence comme légitime » (*Ibidem*).

On a vu que les « capacités communicationnelles » (Coste 2007a : 8) visées en français peuvent varier, ne serait-ce que si l'on se trouve dans le cadre de l'enseignement secondaire et supérieur, eux-mêmes comportant plusieurs objectifs différents (notamment selon le statut de cette langue dans l'apprentissage, le type de diplôme auquel le français participe ou encore le projet de l'élève/ étudiant). Mettre en perspective la culture éducative dans laquelle on évolue peut permettre aux enseignants de mieux s'y situer pour savoir orienter leur approche.

6.2.3.2 Développer une posture enseignante renouvelée

Compte tenu de la renégociation des enjeux éducatifs et sociétaux dans le pays, il serait bon que les objectifs et contenus d'enseignements évoluent. On a vu que les réformes, entre préconisations et mises en place possibles, ne remplissaient pas forcément ce rôle et il revient donc une fois de plus aux enseignants de le faire, ce qui est extrêmement difficile et dépend de la pratique réflexive de chacun :

Extrait 43. (Zola annexe 33, p. 260) :

Zola : ce n'est pas que du xhosa pour nous... ce n'est pas seulement la langue, c'est aussi la culture [...] parce qu'on a euh différentes manières de faire les choses tu vois et ouais dans certains domaines donc

Enq : et ça va avec la langue/

Zola : oui ça va avec la langue, tu ne peux pas séparer culture et langue. donc dès que...tu peux t'identifier...dès que tu peux parler euh la langue des autres personnes et pratiquer leur culture ils peuvent rapidement s'identifier à toi... [...] et je ne me suis jamais inquiété de les écrire ou les lire [...] parce que...du moment que j'ai les gens, ils comprennent...et ils me comprennent je les comprends, je comprends leur culture et ça se passe bien ! tous ensuite ils peuvent s'identifier à moi⁵⁵, m'accepter plus vite et tout ça...

Enq : exactement, c'est très intéressant

Zola : c'est ce que j'ai appris au sujet des langues, si tu parles...si tu peux parler la langue de quelqu'un, couramment ou non, parfois tu n'as pas besoin de pouvoir le faire à 100% mais faire un effort/ faire un effort sur leur langue [...] euh et leur culture ...AH ! (c'est très apprécié)

Le développement de savoir-être ou de savoirs socioculturels dépend de la prise en compte par chacun de l'importance de la décentration, sachant que les enseignants souhaitant intégrer à leurs cours les univers culturels des langues et solliciter la réflexivité de leurs élèves voient leurs objectifs s'opposer à ceux des examens et doivent donc bien souvent y renoncer. On perçoit, à travers le témoignage de Zola, en quoi les cultures éducatives influencent clairement la manière dont les élèves vont ensuite s'inscrire dans la société en tant que membres de groupes sociolinguistiques plus larges et donc gérer leurs interactions avec d'autres. Ces questions me semblent donc cruciales à envisager dans la formation des élèves et des étudiants en langues. Porter attention à la posture enseignante et aux démarches qui sous-tendent les habitudes d'enseignement est tout aussi important que de se focaliser sur les outils disponibles en classe. Ces questions présentent d'autant plus d'intérêt dans un contexte sud-africain que la majorité des écoles manquent grandement de matériel :

« Un travail sur les pratiques d'enseignement permettrait de relativiser l'importance des outils qui, s'ils sont utiles, ne sont pas toujours disponibles pour les acteurs de terrain sous leur forme la plus affinée et dont la mise à disposition ne garantit pas toujours le succès de la médiation. Cela pourrait permettre, d'une part, de pouvoir proposer une démarche d'accueil [des nouveaux arrivants] même quand les outils à disposition sont absents ou obsolètes, et d'autre part, cela permettrait de confronter cette démarche à des situations qui mettent en jeu des publics variés et variants, voire à des environnements d'enseignement/apprentissage plus larges » (Peigné 2007b).

⁵⁵ En anglais « s'identifier avec moi » dans le sens où l'identification est mutuelle. On devrait donc traduire par « ils peuvent s'identifier à moi et moi à eux » pour conserver le sens de l'expression de Zola : « then they can identify with me ». Je traduis par « ils peuvent s'identifier à moi » pour rester proche du texte original en anglais et conserver une certaine lisibilité. Le reproche que l'on pourrait avancer concernant ce choix de traduction, qui peut sembler trop littéral, est selon moi compensé par le fait que, quand une variété ou une divergence d'interprétations est possible, je développe les différentes possibilités en note. J'essaie donc d'éviter une surinterprétation dans la traduction en proposant une version française proche du témoignage en anglais tel que formulé par le témoin. Cela me permet au besoin de préciser explicitement le passage d'une langue à l'autre et de souligner l'interprétation personnelle que je retiens.

En effet, dans le cadre de l'enseignement des langues en Afrique du Sud, officielles ou non, dans le public et le privé, travailler la réflexivité et la décentration des enseignants⁵⁶ dans les formations de futurs enseignants (et dans les formations dites de recyclage ou les stages) permettrait de participer à pallier les nombreux problèmes qui peuvent surgir. Cela contribuerait à une meilleure définition du rôle enseignant, en permettant à chacun de se situer en relation à l'altérité, ainsi qu'en facilitant la définition et la coordination de leurs objectifs en classe de langues avec celui de la réussite aux examens. Favoriser un travail de décentration de la part des enseignants passe peut-être également, lors de leur formation, par la rencontre avec une langue présentant une xénité importante (*cf. infra*), pour que les savoirs développés puissent ensuite être exploités en classe avec les élèves. Dans une société qui a l'ambitieux et respectable projet de « l'unité dans la diversité », cela permettrait d'envisager la pluralité comme un atout dans l'apprentissage des langues ainsi que la différence comme légitime et nécessaire.

Pour Zola, partager les pratiques de l'autre⁵⁷, même partiellement, c'est marquer un certain respect de l'autre, donc de son identité/ altérité⁵⁸, en reconnaissant ses pratiques. Le fait d'instaurer cette relation paritaire par la pratique des langues-cultures de l'autre relève d'une attitude constructive face à la pluralité. Le propos de Zola est également pertinent concernant le milieu scolaire, qu'il ne mentionne pas mais dont on perçoit la différence de fonctionnement avec la manière dont il s'est approprié ses langues : l'écrit lui sert finalement peu, la pratique des traits langagiers et culturels lui semble primordiale.

Lui qui est enseignant de langue, donne peut-être à réfléchir sur la manière dont les langues sont enseignées dans le pays alors que l'on se trouve, langues coloniales exclues, dans des sociétés de tradition

⁵⁶ Wynchank (1999) mentionne le quiproquo culturel bien connu de la gestion du regard, constituant une différence entre cultures éducatives qui peut s'avérer une source d'incompréhension mutuelle en classe. Les enseignants, démunis, ne sachant comment l'interpréter finissent par se référer à leur propre culture éducative pour finalement l'interpréter par écart d'avec celle-ci donc comme déviance (Peigné 2008).

⁵⁷ On imagine fort bien que le type de situations auxquelles Zola fait référence ici sont les occasions sociales de rencontre plurielles, comme on en trouve fréquemment dans les townships par exemple (*cf.* chapitre 4.2.2). Dans ce cas, le fait de pouvoir aller et venir relativement librement dépend de la manière dont on est perçu par l'autre et donc de la manière dont on va interagir avec lui.

⁵⁸ On retrouve la même démarche quand on donne/ reçoit quelque chose ou que l'on serre la main d'une personne en adoptant des pratiques zulu : pour marquer son respect de l'autre, on place sa main sur l'avant bras de la main qui donne/ reçoit/ dit bonjour. On peut certes ne pas le faire, mais dans le contexte sud-africain, le faire est une marque de respect car cela signifie la reconnaissance, et le respect pour les pratiques de l'autre. Ces exemples sont selon moi une illustration d'un rapport à l'altérité qui reconnaît la différence comme légitime en Afrique du Sud. Cette pratique (le geste de la main) étant une pratique zulu, donc une pratique sud-africaine noire dont la langue-culture a toujours été dévalorisée, la réaliser quand on est une personne d'autres langues-cultures de référence est symboliquement une manière d'instaurer une interaction paritaire. J'ai d'ailleurs depuis vu un Sud-Africain blanc qui le faisait (envers moi, donc une Blanche) : cet homme était « car guard », ce qui atteste de sa précarité financière et, par cet emploi, il a dû intégrer les pratiques socioculturelles de ses collègues zulu. Est-ce là un signe de démocratisation par le partage de ces pratiques ? C'est en tous cas selon moi un signe du fait que le brassage socioéconomique développe des rencontres de l'autre étonnantes dans la manière dont ils participent à enrichir sa propre identité. C'est peut-être paradoxalement un des signes les plus forts de pratiques plurielles constructives que j'ai pu observer, tout en n'étant pas si paradoxal que ça, puisque dans une situation sociale aisée, ce ne sont plus les codes socioculturels locaux qui comptent mais des codes englobant une certaine « étiquette » internationale, dont le français fait d'ailleurs partie et dans lesquelles on pratique donc rarement ce type de salutation.

orale, ce qui ne semble pas exploité en classe, quelle que soit la situation⁵⁹. Cela donne également à réfléchir sur l'opposition existant actuellement entre le fait de donner des langues à apprendre pour les examens et les apprendre pour interagir dans une situation donnée (ce qui est combinable), alors que l'on se trouve dans la situation d'un pays plurilingue dont la relation historique à l'altérité doit être reconstruite autrement si l'on veut se tourner vers des rapports pacifiés.

6.2.3.3 Former à la dimension interculturelle

Dans le contexte où la mise en altérité radicale de l'autre est encore un moteur de la constitution de soi et de son groupe, dans une dynamique où « l'exclusion totale d'un autre perçu comme parfaitement négatif devient la condition de l'identification au « nous » » (Camilleri 1989 : 379), on est en effet encore parfois dans une forme d'« égocentrisme national » entre groupes. Ces groupes sont souvent construits par opposition, comme avec le duo binaire « Blancs »/ « Noirs », locuteurs d'anglais et d'afrikaans, ou encore celui entre « sud-africains noirs » et « immigrants noirs », par exemple. Dans cette configuration, les membres de l'« exogroupe » se voient accusés de tous les maux, ce qui contribue à construire une image positive de l'« endogroupe » (Camilleri 1989 : 380).

Cette situation ne peut pas participer telle quelle au processus démocratique, d'où l'intérêt de « se socialiser au pluriel » (Abdallah Pretceille 1989 : 229), entre autres au moyen d'une démarche interculturelle, qui « consiste en une tentative non pas de réponse mais d'analyse des situations auxquelles sont confrontés les individus et les groupes » (*Ibidem*). Ce qu'il importe de souligner ici, c'est qu'une approche interculturelle ne propose pas de réponse, ou de « recettes » (Camilleri 1989 : 392), ce qui nous ramène à l'intérêt de la communication en tant que compétence à développer. Pour Abdallah Pretceille, la « culture » est d'ailleurs définie en tant que « phénomène de communication » (*Idem* 241), ce qui correspond pour les enseignants à « socialiser au pluriel et éduquer au futur » (*Id.* 230).

Je pense que si Zola se trouvait actuellement dans un autre système éducatif, il pourrait se réaliser en tant que « professeur de plurilinguisme » selon la manière dont Coste développe un des rôles des enseignants de langue, qui sont également « à terme aussi des professeurs de plurilinguisme, participant de façon décloisonnée à une formation plus large des apprenants de langues » (1998 : 269). On peut considérer que les classes de langues en Afrique du Sud bénéficieraient donc à « apprendre à communiquer », c'est à dire à « échanger et négocier des rôles et des représentations, apprendre à sauvegarder une cohérence et une identité personnelle au-delà des mutations, du polymorphisme social et culturel, tout en évitant de s'enfermer dans une structure identitaire figée et monolithique » (Abdallah Pretceille 1989 : 229). Le but étant de parvenir à la décentration et d'entendre la pluralité de soi, du groupe, et des autres « comme la

⁵⁹ Sauf peut-être par des organismes hors institution éducative officielle, l'association TREE tente de participer à élargir les pratiques de leurs formateurs et interagir avec les groupes de jeunes enfants rencontrés notamment par les histoires et le chant (*cf.* annexe 8 p. 38, où l'on note que ces feuillets plurilingues participent à diversifier les modes de socialisation avec l'enfant).

norme » (*Ibidem* 239). Cela revient à sortir des contenus uniquement culturels pour travailler les démarches de mises en relation de ces contenus avec les élèves, dans une approche de « dépassement du culturel » (*Ibid.* 231) :

« Apprendre à communiquer revient à percevoir et à développer des capacités d'analyse et de synthèse, à faire face à la plasticité du comportement culturel en évitant le mythe de la filiation et de l'origine, en évitant aussi la démarche totalisante qui consiste à rechercher à tout prix un sens, une valeur unique et significative, notamment d'ordre culturel. [...] La nécessité d'introduire les sciences humaines dans l'éducation s'impose donc, non pas seulement au niveau de la didactique des disciplines mais de l'éducation en tant que processus de formation de l'individu dans sa dimension éthique, sociale et personnelle » (*Ibid.* 240)

Aborder l'altérité ne peut pas se limiter à une catégorisation des autres sans remise en question de soi, et donc des groupes auxquels on s'associe, sous peine de revenir à simplement renforcer les représentations d'altérité radicale, sans dépasser l'ethnocentrisme (*cf.* chapitre 3.3.3). L'histoire est également mise en avant par Abdallah Pretceille comme « un excellent tremplin à l'éducation à la décentration et une mise en perspective des phénomènes » (*Ibid.* 243), comme on en évoquait l'intérêt au chapitre 3, ou encore à travers le travail littéraire *supra*. Chaque matière enseignée peut contribuer à ces objectifs : « l'idée force est d'intégrer la double dimension de l'altérité et de la pluralité dans le contenu des enseignements » (*Ibid.*), ce qui me semble constituer un élément dont l'enseignement/ apprentissage des langues ne peut pas faire l'économie.

Cela pourrait démarrer par le fait que les enseignants sud-africains ne se contentent de l'anglais et de l'afrikaans dans leur répertoire, afin de diversifier leurs représentations des langues et de la diversité des stratégies d'apprentissage à développer. Une meilleure prise en compte de la pluralité en classe n'a pas pour objectif la « connaissance » fantasmée de l'intégralité des composantes de la diversité culturelle qui la compose, mais plutôt celui d'adopter une démarche réflexive pour gérer et optimiser cette pluralité. Cela n'amenuise toutefois en rien l'intérêt, à moyen terme, que les enseignants puissent proposer des ponts entre les langues, qui ne concernent pas seulement l'anglais et l'afrikaans, mais qui mettent en jeu les autres langues officielles. En effet, d'une part, cela permettrait des comparaisons directes entre la langue-matière et des langues qui font partie des langues familiales de certains étudiants ; d'autre part, quelles soient les langues de référence des étudiants, favoriser leur mise en relation participerait à la création de stratégies plurilingues dépassant le seul cadre de l'appropriation du français, pour l'investir dans le développement du plurilinguisme.

Cela inscrirait donc les enseignants dans une démarche d'appropriation plurilingue et dans sa promotion, puisqu'à l'heure actuelle, parler d'autres langues que les anciennes langues coloniales est un avantage (peu reconnu) dans le pays. Savoir s'écarter de l'anglais, par exemple pour utiliser le zulu, pour citer un

exemple que je connais, contribue à un meilleur contexte de communication entre locuteurs⁶⁰, comme Zola l'explique très clairement (*supra*) et comme on a pu avoir l'occasion de le développer tout au long de ce travail.

Il faut toutefois préciser qu'en dehors de celles offertes par le Service de Coopération à l'Ambassade de France, je n'ai connaissance d'aucune formation continue pour les enseignants de français dans le pays. Les formations⁶¹ à l'enseignement des langues dans le secondaire ou le supérieur, ne comportent pas d'aspect didactique comme on l'a abordé *supra* : cela a-t-il alors du sens d'attendre que les enseignants se renouvellent d'eux-mêmes, d'autant plus dans une situation de réformes et de transformation profondes, qui affectent tous les paramètres de l'enseignement/ apprentissage ? Jusqu'alors, selon les témoins, la formation à l'enseignement résidait en une année spécifique d'études en fin de cursus non spécialisé, mais pour laquelle chaque futur enseignant recevait quelques cours (à travers une sorte d'option) par un professionnel de la matière à laquelle il se destinait (Jessy a d'ailleurs rempli ce rôle pour le français). Ne serait-ce que dans la perspective du français sur objectif spécifique, je pense qu'il serait intéressant d'organiser par exemple des sortes d'ateliers, avec des professionnels et des enseignants-chercheurs invités, pour partager des pratiques et croiser les points de vue à leur sujet. Cela permettrait de relier l'espace classe au monde professionnel en venant discuter de ses attentes, des manières de préparer les étudiants et affirmer la validité des diplômes, pour affiner les formations mais également soutenir les enseignants et développer l'intérêt des pratiques réflexives. Il semblerait également intéressant de complexifier les formations pour que le français soit accessible plus largement dans le supérieur spécialisé (pas seulement en filière générale), pour favoriser des ponts entre les formations et les contenus de curricula, ainsi qu'entre l'université et les autres établissements de formation supérieure qui souhaitent exploiter la filière du français sur objectifs spécifiques. Il serait également judicieux d'intégrer cette langue aux formations générales non linguistiques.

⁶⁰ Même si dans certains contextes l'anglais est préféré, utiliser le zulu (quand on n'est pas locuteur de zulu familialement) participe à la création d'une relation de respect mutuel entre les interlocuteurs (tous types de relations sociales). Dans le cadre de relations professionnelles, interagir en zulu favorise la gestion des conflits, entre employés, avec les dirigeants ou entre dirigeants non locuteurs de zulu et les employés locuteurs de zulu. La qualité des échanges en est favorisée, que ce soit à travers la précision des informations ou l'ouverture au dialogue qui, dans une situation de conflit, redonne à l'anglais une teinte coloniale.

⁶¹ La formation des acteurs du système éducatif public représente un besoin tout autant qu'un réel défi. Réfléchir la formation des enseignants est important, même si au niveau primaire il est déjà extrêmement difficile dans les écoles rurales et/ ou pauvres qui composent la majorité du public de pouvoir apporter un peu de confort aux enfants par le biais de jeux ou de structures matérielles. Cela renforce l'importance d'une formation des enseignants à tous niveaux de scolarisation, pour participer à compenser ce manque de moyens. C'est un projet à long terme qui ne se suffira pas puisque le système éducatif entier a besoin d'être consolidé (les conditions décentes minimales sont encore loin d'être atteintes, nourriture...), fédéré (le fonctionnement provincial mais quel regroupement national ?) et contrôlé (pour assurer son fonctionnement approprié) avec des acteurs formés. Le propos exclut le Masters de Cape Town, désormais accessible pour les futurs enseignants de français comme langue étrangère.

Le développement du français en Afrique du Sud et la formation de ses enseignants devrait donc prendre en compte dans sa politique :

- un travail sur l'insécurité linguistique,
- un travail sur les représentations du français et des langues officielles qui accompagnerait celui sur la diversification des pratiques et des représentations des pratiques en francophonie (et pourrait être travaillé conjointement avec les autorités sud-africaines ou les départements de langues des universités),
- une attention portée au développement de travaux didactiques et sociolinguistiques sud-africains au sujet du français, afin de créer une forme de visibilité du français en Afrique du Sud, à la fois dans le domaine des pratiques didactiques, ainsi que pour affirmer le champ de recherche dans le pays, ce qui participerait à amorcer les dynamiques développées au chapitre 5.2.
- L'apport d'un élément tiers comme le français peut également contribuer à jeter un autre regard sur la didactique (ou son absence, et ses rapports avec les recherches en « éducation ») des langues officielles : un travail conjoint et par comparaison entre le français et les langues d'Afrique du Sud permettrait de favoriser le développement des didactiques des langues dans le pays, pour favoriser la prise en compte et le développement du plurilinguisme, des enfants aux étudiants. Cela permettrait également de contribuer en retour à l'organisation de formations de formateurs pour offrir un service et des compétences plurilingues dans l'enseignement/ apprentissage des langues.

Le tout doit être élaboré en prenant en compte le contexte sud-africain et les représentations sociales, qui participent à définir des relations particulières entre les langues et leurs locuteurs. La situation du français dans le pays dépend donc du jeu de représentations dans lequel il est inscrit aux côtés des autres langues, ainsi que de la prise en compte de ce phénomène dans les travaux de recherche.

6.3 Une langue différente dans une construction « insulaire »

« Le français a toujours été l'autre langue » (Johan, annexe 31, p. 231).

On a vu en première partie qu'il semblerait ne pas exister d'intérêt pour les langues étrangères dans le primaire en Afrique du Sud et, cela, peut-être en raison de la manière d'envisager la problématique de la pluralité, qui plus est dans la situation d'anglophonie du pays. On y a par ailleurs également abordé la représentation du français comme langue étrangère la plus souhaitée par des élèves (Plüddemann *et al* 2004), avant d'en arriver (au chapitre 4.2) à la question d'un éventuel positionnement du français comme

un « second anglais ». Cette question se pose en raison des points communs souvent tracés entre les deux langues, ce qui peut desservir les autres langues du contexte dans lesquelles elles évoluent.

De manière surprenante, plusieurs de mes interlocuteurs ont, en parlant de la situation d'anglophonie du pays, mentionné le terme d' « insularité ». Je développerai la manière dont les représentations de l'anglais comme langue universelle peuvent mener à une certaine fermeture à l'altérité. Cela permettra de situer l'importance d'un positionnement différent du français, qui représente à la fois une langue de distinction, mais également une passerelle vers une reconsidération de la pluralité. La phrase de Johan, en exergue, résume à cet effet la relation étroite entre les statuts de ces deux langues et le fait qu'elles sont par ailleurs inscrites dans des démarches altéritaires différentes. Quelques exemples de classe illustrant la sollicitation des langues pour construire du sens en langue cible souligneront l'importance du rapport à l'altérité dans l'enseignement/ apprentissage des langues. La position du français ainsi esquissée, à laquelle s'ajoute l'importance de travailler les langues et les représentations qui les accompagnent ensemble dans une didactique sud-africaine des langues, permettront de conclure sur la délicate et néanmoins importante question du développement de cette dernière.

6.3.1 Le français et l'anglais : concurrents ou concourant à la visibilité des autres langues ?

La survalorisation de l'anglais constitue un réel enjeu dans un processus démocratique visant à la parité d'estime des langues et de leurs locuteurs en Afrique du Sud. On explorera certaines des similarités et différences de représentations apposées au français et à l'anglais afin de mieux dégager la position particulière du français et la manière dont elle peut contribuer au processus démocratique, peut-être justement parce que la position de l'anglais dans le pays fait notamment du français un atout identitaire/ altéritaire.

6.3.1.1 Des langues internationales valorisées

Si l'anglais et l'afrikaans semblent bénéficier d'une visibilité formelle relativement similaire⁶² en Afrique du Sud, ce sont l'anglais et le français qui sont souvent mis en comparaison par mes interlocuteurs, et ce en raison des représentations de langues internationales qu'elles partagent, en tant que langue de scolarisation, de formation et de travail, mais également plus largement en tant qu'atouts dans le projet de vie (*supra*). Le français est identifié comme seconde langue internationale après la position hypercentrale de l'anglais : « c'est la 2^e langue internationale ça peut m'aider » (Robertson.G8.12, annexe 19, p. 84), voire « la » langue à connaître après l'anglais : « parce que le français c'est comme une seconde langue »

⁶² En tant que ce sont deux langues outillées, littéraires, universitaires, médiatiques et professionnelles notamment.

en Grande-Bretagne selon un élève qui veut y vivre et y travailler, en utilisant l'anglais et le français (Grade 8 KZN p 6, *Idem*). Thenjiwe ajoute, lors de l'émission radiophonique, que « penser que l'anglais est la seule langue internationale est faux [...] tu vas à l'aéroport et tu entends quelqu'un dire « y a-t-il quelqu'un qui peut venir traduire en français ? » et tout ça » (annexe 25b, p. 160). Ces deux langues figurent donc dans la représentation d'un bilinguisme international favorisé :

Extrait 44. (Annie, annexe 42, p. 415) :

« J'ai une élève dont le père a insisté pour qu'elle fasse de l'anglais, du zulu et du français et il m'a dit « c'est tout ce dont elle a besoin, l'anglais et le zulu tout ira bien pour elle dans ce pays, l'anglais et le français à l'étranger », je lui ai dit « vous avez raison⁶³ » ».

Si une hiérarchie entre ces deux langues est clairement exprimée, l'anglais et le français semblent toutefois se définir comme deux pôles binaires d'un même élément (un bilinguisme international ?), tout comme la représentation d'une identité/ altérité unimodale valorisée. Les représentations de l'anglais tendent à présenter cette langue comme autosuffisante, unifiante (dans le double sens d'unité et d'uniformisation) et supérieure aux autres. Pour les personnes partageant cette représentation, le français est souvent perçu comme la seule autre langue acceptable à ses côtés si l'on se le représente en fonction des stéréotypes de langue élitiste, traditionnelle, difficile, internationale, porteuse de culture cultivée et d'un niveau socioéconomique élevé.

Dans ce schéma, la confrontation à l'altérité est sélective (la différence du français semble moindre sans être menaçante puisque cette langue reste de seconde importance après l'anglais), et limitée aux situations stéréotypées puisqu'elle n'implique pas de confrontation à une altérité plus forte. Il est donc peu probable que cela génère un processus réflexif : le français représentant « l'altérité » directe de l'anglais, la confrontation aux autres dans leur diversité n'est ni entendue au niveau du français (des français), ni au niveau des autres langues, de leurs variétés et de leurs locuteurs. En ce sens, le français comme l'anglais sont entendus comme des langues homogènes, tout comme le sont les groupes de locuteurs considérés comme légitimes à les parler, comme j'ai pu en observer quelques manifestations :

- le français est souvent associé à une langue de Blancs (Antjie⁶⁴), comme le zulu à une langue de Noirs (Grade 11 à Clark, Zola qui n'est pas d'accord et Kani, *supra*) ;

⁶³ Elle semble d'accord même si cela ne correspond pas à son propre plurilinguisme : elle a en plus l'afrikaans, mais pas le zulu, qu'elle ne projette d'ailleurs pas d'apprendre. Cela peut être dû au fait qu'elle se considère comme faisant partie d'une autre génération de locuteurs sud-africains.

⁶⁴ Quand je lui demande comment cela se passe pour les personnes noires qui apprennent le français en Afrique du Sud, Antjie dit ne pas en connaître mais elle évoque un homme américain de sa connaissance. Par ce propos, Antjie ignore la forte population migrante africaine francophone du pays. Par ailleurs, la seule personne noire qu'elle reconnaît en tant que francophone est avocat (donc dans une position sociale élevée) et américain (une autre situation sociolinguistique que la sienne, également peut-être une perception d'« africanité » plus ténue ?). Cette réaction peut être due à l'extrême valorisation du français qu'Antjie formule, à laquelle elle cherche à s'associer à travers tout l'entretien, et qui ne peut peut-être pas, dans ses représentations, inclure également des Noirs vivant en Afrique. D'ailleurs, aucune mention n'est faite de la francophonie

- un(e) Français(e) de France semble plus légitime à enseigner le français que quelqu'un d'autre (Nina sur sa propre pratique, Antjie parce que « c'est l'authenticité » et que le français fait partie de son « ancestralité ») ;
- la francophonie africaine du pays est souvent ignorée voire niée (Antjie cf. note 64 *infra*, sauf par Nina et Annie).

Ces représentations du français peuvent aisément être transposées à l'anglais, considéré comme « langue de Blancs » par certains Blancs qui dévalorisent la production des locuteurs noirs et se sentent plus légitimes (cf. Richard, chapitre 4.2.2), mêmes si les représentations et les pratiques se diversifient, avec une anglophonie sud-africaine noire de plus en plus revendiquée⁶⁵. En ce sens, les représentations de l'anglais évoluent grâce aux revendications et aux pratiques qui prennent corps dans le pays. Celles du français, étant donné que cette langue est considérée comme étrangère dans le pays, ne pourront pas nécessairement évoluer du fait des pratiques (ou alors dans un second temps) mais devront évoluer à partir de la manière dont elles sont construites dans l'enseignement/ apprentissage⁶⁶.

Si ce duo de langues est souvent considéré comme suffisant à l'international, on a vu que ce type de représentations a des conséquences sur la manière d'envisager et de gérer la diversité (chapitre 4). On en revient à l'intérêt d'apprendre « plus de deux langues » mis en avant par le Conseil de l'Europe (2001) plutôt qu'« au moins deux langues » (*Language in Education Policy* 1997b, Constitution de 1996). Mais plus que cela, et dans la lignée du questionnement selon lequel « plus de deux langues » ne mène pas automatiquement au dépassement de l'ethnocentrisme (chapitre 3.3.3), on pourrait envisager qu'apprendre uniquement des langues (deux ou plus) dont les représentations collectives sont ultra valorisées ne favorise pas la décentration. Cela ne revient peut-être pas à dire que chaque enfant devrait apprendre des langues collectivement « valorisées » et d'autres dites « dévalorisées » (quoi que cela participerait peut-être d'une part, à valoriser ces dernières et, si la manière dont leur découverte est organisée par l'enseignant le favorise, et d'autre part, à complexifier les représentations de l'enfant sur la notion d'identité/ altérité). Cela me semble cependant indiquer qu'il est important d'interroger (voire

africaine, la seule francophonie évoquée est européenne mais dévalorisée face à la francophonie de France, voire de Paris (annexe 34 p. 274).

⁶⁵ Comme en attestent les travaux publiés dans le pays au sujet de l'« anglais zulu » ou de l'« anglais xhosa » par exemple. Les travaux prennent deux directions principales (perméables) : chaque catégorie linguistique (reprenant les dichotomies « ethniques ») revendique une légitimité et une appropriation particulière de l'anglais dans le pays ou, de manière plus globale, ces travaux viennent alimenter ceux sur l'« anglais sud-africain noir » et ceux sur les « anglais du monde » (« world englishes »).

⁶⁶ Étant donné la présence francophone africaine croissante dans le pays, il n'est pas exclu qu'un jour se développe une expression francophone (identitaire, exprimée en anglais voire en français) de cette population, notamment en littérature. Il me semble qu'il est encore trop tôt pour envisager l'émergence d'une telle voix mais il serait intéressant que la richesse des parcours d'expérience de la francophonie africaine en Afrique du Sud puisse trouver un espace de visibilité. Cela contribuerait à questionner les notions d'« africanité », de rapport à l'altérité et d'enrichir celle de francophonie notamment. On peut se laisser tenter à imaginer l'intérêt de champs de recherche africains sur les mouvements africains francophones du continent (qui ne se limiteraient pas au mouvement géographique) dans un pays comme l'Afrique du Sud, ce qui participerait à mettre en lumière, et impliquerait, autrement les parcours et cheminements locaux.

expérientier ?) les passages entre la valorisation et la dévalorisation des langues et de leurs locuteurs. Cela pose la question de l'implication des représentations de la majorité/ minorité, majoration/ minorisation, valorisation/ dévalorisation (etc.) dans la construction de l'identité et de l'altérité. Cela met en évidence, en conséquence, l'importance de travailler explicitement les passages entre les deux pôles de ce continuum de représentations et cela implique, à travers la « capacité » à se décentrer, les représentations des langues et de leurs locuteurs dans la manière dont le processus réflexif s'amorce ou non.

On peut rappeler l'acuité de cette question à travers le fait que bon nombre des élèves rencontrés sous le statut immigrant n'apprennent que le français et l'anglais ; la majorité d'entre eux ne souhaite, de plus, pas apprendre de langue nouvelle (cf. annexe 22, p. 113). Du côté des enseignements, et malgré un écart de statut scolaire évident, les deux langues sont enseignées en relation à des ressources similaires (que Mathebula 1999 compare d'ailleurs). On commence à peine à s'éloigner des pôles sociolinguistiques normatifs coloniaux (britanniques et français) pour élargir les enseignements respectivement à la littérature sud-africaine⁶⁷ et francophone alors que la majorité des pratiques (et des programmes scolaires) tendent encore à favoriser des références stéréotypiquement « anglophones de Grande-Bretagne » et « françaises de France⁶⁸ » (cf. entretiens d'Elisabeth, annexe 38 p. 344 et de Kani, annexe 41 p. 389).

C'est d'ailleurs parfois le label seul de cette langue en tant que « français » qui est recherché à travers son apprentissage scolaire, comme en témoigne les élèves de français qui déclarent ne pas avoir besoin de parler le français à l'avenir⁶⁹. Ils l'ont alors appris pour la « plus value » que cette langue apporte à leur répertoire, leur CV (Grade 11 à Clark, annexe 26, p. 179) et/ ou l'image qu'ils souhaitent donner d'eux. Ainsi, si les élèves locuteurs de zulu de Kani, sont fiers d'intriguer leurs pairs en saluant leur enseignant en français (annexe 41 ; p.389), cet élève de Grade 11 aime utiliser le français en dehors de la classe pour s'affirmer comme différent aux yeux de certains de ses pairs :

Extrait 45. (annexe 26, p. 179) :

Élève1 : ben, on peut le parler avec ses copains, madame, genre aux autres garçons/
(rires des élèves)

Élève2 : les garçons à l'internat ils ne savent pas ce que tu dis alors tu peux parler d'eux...en charabia⁷⁰

Enq : je comprends pas...

⁶⁷ Cette catégorie de « littérature sud-africaine » n'existe d'ailleurs (encore ?) pas à la bibliothèque universitaire de UKZN, où seules celles de « english literature » et « afrikaans literature » figurent sur les moteurs de recherche d'ouvrages.

⁶⁸ Je qualifie volontairement ici les références de « françaises » plutôt que « francophones » puisque ni les variétés de français ni la diversité des espaces francophones ne semblent prises en compte.

⁶⁹ Notamment dans le cas de ceux qui identifient explicitement un projet de vie sud-africain sans y inclure le français (comme des élèves de Grade 11 à Clark, annexe 26 p. 179, et d'autres de Grade 8 à Robertson⁶⁹, annexe 19 p. 83). Je ne reviens pas sur le rôle des parents dans les choix des enfants, mentionné en d'autres endroits de ce travail.

⁷⁰ « gibberish » qui peut notamment être traduit par « jargon, charabia ».

Élève2 : ah ! ...tu peux leur parler en français et ils ne vont pas savoir ce que tu dis/

On a vu que le français est parfois appris pour développer une compétence de communication, avoir une seconde langue à présenter aux examens de fin de secondaire, mais il l'est également en vertu de représentations sociales qui font que l'objectif n'est pas de toujours de l'utiliser par la suite. À l'opposé des élèves de Kani qui le saluent en français pour se distinguer de leurs pairs et pour entrer en communication, il n'apparaît pas nécessaire à cet élève de pouvoir échanger en français puisque prétendre, « en charabia », parler aux autres garçons suffit à créer une connivence avec ses pairs de classe et à en exclure les autres élèves. C'est ici la connaissance par ces « autres » de l'internat, du fait que ces élèves partagent le français qui sert à constituer ces derniers en groupe distinct. Les apprenants de français renforcent en retour cette identité de groupe en le rendant distinctif (dans le sens d'exclusif), en jouant de la frontière d'appartenance que cette langue constitue alors (et la connivence du fait que ce « langage » d'exclusion apparaît comme véhiculant un message indéchiffrable). Le français représente donc un élément de distinction dans la pluralité sud-africaine, qui dépasse parfois sa fonction d'atout socioéconomique pour se faire distinction identitaire : « le français me donne quelque chose que les autres n'ont pas » selon une étudiante de troisième année (questionnaire 17⁷¹). Dans un pays où les répertoires plurilingues en langues sud-africaines représentent la majorité, la distinction se fait notamment par le fait de compter dans son répertoire des langues étrangères valorisées et valorisantes, ce qui peut mener à un délaissement des langues locales et/ ou familiales.

6.3.1.2 De l'universalité de l'anglais au désavantage de ne parler que cette langue

La question de savoir si les étudiants apprennent désormais plus de langues a souvent fait apparaître une relation à la pluralité, en opposition à l'anglais en tant que symbole de langue unique. Ainsi, selon l'étudiant du questionnaire 14 (annexe 24, p. 134), « les gens pensent que l'anglais suffit car c'est une langue internationalement connue et acceptée », il est rejoint par l'étudiant du questionnaire 3 (*Idem*) : « Je ne pense pas qu'ils apprennent plus de langues maintenant, à la fac beaucoup sont désintéressés des langues à cause de l'hégémonie de l'anglais ». D'autres ne généralisent pas cette tendance mais la désignent plutôt comme la réaction des locuteurs d'anglais : « les écoles offrent plus de langues mais la majorité des locuteurs anglophones ont tendance à ne pas apprendre de langue nouvelle à l'université » (28, *Ibid.*). Ce que les étudiants de français développent ici va dans le sens des hypothèses développées au chapitre 4.2.3 concernant le fait que disposer de l'anglais dans son répertoire ne semble pas inciter à apprendre d'autres langues. Si l'on a vu que les changements auxquels le pays fait face, son ouverture au monde et ses réformes, ne mènent donc pas nécessairement à une ouverture aux langues et leurs

⁷¹ « French gives me something others don't have ».

locuteurs, l'anglais consoliderait cette tendance. La notion d'universalité qui est associée à l'anglais (auditrice de SABC, chapitre 4.2.1 ; Nina, annexe 32, p. 244) va de paire avec celle d'insularité qui lui est apposée par certains enseignants lors des entretiens. Pour Machabeis et Balladon (annexe 35, p. 278), le caractère traditionnellement anglophone du KZN renforce une certaine fermeture de la province au reste du pays. Ces représentations trouvent écho dans l'enseignement des langues, qui semble être conditionné par cette « insularité » anglophone. La langue est perçue comme tellement internationale que se développent des représentations d'universalité, dont Johan commente l'impact sur la représentation de l'utilité des autres langues auprès des élèves :

Extrait 46. (annexe 31, p. 231) :

Johan : hm ce que je sais c'est que nos garçons sont très insulaires dans leur manière de penser. Les locuteurs d'anglais en général, je pense que les gens d'Afrique du Sud aussi, pensent que...comme, bon l'anglais est une langue tellement dominante qu'ils n'ont pas vraiment BESOIN de parler une autre langue. et je pense que nombreux sont nos garçons qui sont choqués quand ils vont à l'étranger et ils arrivent dans un endroit comme l'Allemagne ou la France ou n'importe où ailleurs où ils tombent sur des gens qui ne peuvent pas parler anglais ou qui ne peuvent pas comprendre ce qu'ils disent euh, quand ils commencent à réaliser que ben ils ont grandi dans un pays où il est possible de s'en sortir avec uniquement l'anglais tu n'as pas VRAIMENT besoin de parler une autre langue parce que tu peux réussir à ne faire⁷² qu'avec l'anglais mais il y a certains pays où tu ne PEUX PAS toujours t'en sortir simplement avec la seule connaissance de l'anglais euh...

Enq : hm...donc ensuite ils reviennent et ils...

Johan : ils, vous voyez leurs yeux se sont ouverts un peu et tout ça, et après je pense que c'est le problème de l'époque...beaucoup de nos garçons, on a eu des garçons auparavant qui sont partis avec un autre groupe du Gauteng ou d'ailleurs, pour des raisons variées comme le sport ou autre, et ils parlent beaucoup afrikaans ou beaucoup, ils entendent beaucoup de zulu et ils reviennent et disent « mince c'est quelque chose que j'ai besoin de faire ». j'ai eu un garçon comme ça dans ma classe il y a quelques années, il est allé à l'étranger avec un groupe xxx locuteur d'afrikaans et il est revenu complètement xxx, en quoi trois semaines ? il est vraiment brillant, son afrikaans s'est amélioré de quinze pour cent et il s'est rendu compte qu'il a en fait besoin de parler un peu.

Une ouverture aux autres langues que l'anglais et à leurs locuteurs semble nécessiter une certaine décentration, en raison de cette pensée « insulaire » qui, selon l'enseignant, ne favorise pas l'intérêt pour l'altérité. Cette tendance des élèves anglophones à s'en remettre à l'anglais seul serait intéressante à observer dans d'autres contextes plurilingues, pour étudier en quels termes les relations aux autres langues sont construites. La place de l'anglais dans le répertoire⁷³ pourrait jouer sur la représentation

⁷² Le sens de « to get away with » va au-delà de « faire avec » dans le sens où l'expression induit le fait de se soustraire aux autres langues, un « faire avec sans être inquiété ou puni », repris par « s'en sortir » dans le même extrait, alors que dans la version originale en anglais, la même expression est utilisée.

⁷³ Il serait également intéressant de voir si cette représentation de l'anglais pourrait dépendre du type de langues également présentes dans le répertoire. Certains élèves ont évoqué un attrait pour des langues car elles leur semblent porteuses d'autres formes culturelles. Le nombre d'élèves formulant ces remarques est trop restreint pour aboutir à une quelconque généralisation, mais on peut noter que les seules remarques évoquant l'intérêt d'une « culture » pour sa différence, et la nécessité d'une nouvelle langue pour mieux s'en approcher, proviennent d'élèves anglophones dont l'anglais n'est pas la seule langue familiale (voire certainement pas la première langue de socialisation non plus). Par exemple, A. (qui parle zulu à la

d'« universalité » de l'anglais, puisque par ailleurs et toujours selon Johan, les élèves qui arrivent en Afrique du Sud avec le français dans leur répertoire⁷⁴ ne s'en remettraient pas toujours qu'à l'anglais seul, comme en témoigne leur volonté de continuer à apprendre le français (*ibidem*).

Certes, cette insularité exprimée laisse tout de même une place au français dans le répertoire des élèves et des étudiants rencontrés. C'est cependant une langue envisagée comme similaire à l'anglais du fait de représentations valorisantes et élitistes : il est donc possible que l'enseignement de cette langue ne fasse que renforcer ces représentations de fermeture aux langues des autres et à la hiérarchisation des langues entre elles. Le rapprochement entre les notions d'universalité et d'insularité peut sembler paradoxal mais fonctionne : la représentation de l'anglais comme langue universelle est tellement forte qu'elle finit par être considérée comme un acquis, poussant à ne pas s'ouvrir à ce qui n'en fait pas partie⁷⁵.

Dans cette configuration où l'anglais occupe la position centrale, l'altérité apparaît minoritaire (qualitativement, mais également quantitativement si l'on considère l'anglais comme *lingua franca*) et donc négligeable. C'est en cela que la représentation d'universalité pousse à l'insularité en termes altéritaires : la représentation largement partagée de l'universalité de l'anglais pousse à une sorte de repli sur soi, pour les locuteurs qui s'estiment locuteurs de référence, dans une sorte de fonctionnement autarcique qui dévalue l'extérieur. Cette « insularité », terme exploité ici pour faire référence à cette sorte de fermeture à l'altérité, se retrouve dans les modes d'appropriation. Selon Annie, et par comparaison avec sa propre compétence plurilingue⁷⁶, il est difficile d'apprendre une autre langue (ici le français) quand on ne connaît que l'anglais :

Extrait 47. (Annie, annexe 42, p. 415) :

« Je ne suis pas enfermée dans, le truc c'est que les gens qui n'ont jamais parlé que l'anglais malheureusement ici, les personnes britanniques sont très...hm...souvent xxx et les personnes sud-africaines qui n'ont jamais appris que l'anglais ont du mal à s'approprier une seconde langue parce qu'ils sont tellement enfermés dans les structures qu'ils ne peuvent rien manier d'autre par exemple l'ordre des pronoms en français est tellement différent de l'anglais...donc ils ont du mal avec ça là où moi je suis habituée à accepter qu'il y a des changements entre les langues donc apprendre une...quatrième, ça serait ma quatrième langue pour moi ça ne serait pas.... ».

maison) s'intéresse au « chinois » « car quand tu l'entends c'est un mot mais ça veut dire toute une phrase, et ça sonne intéressant » (Porter.G12.1, annexe 19 p. 98). Tandis que pour P. (qui parle mandarin à la maison) apprendre le japonais est un mode d'accès à l'histoire et au futur du pays : P. veut apprendre « le japonais pour le pays et pour comprendre comment ça peut être si développé » (Clark.G8.2, *Ibidem*).

⁷⁴ Et même si le français ne fait pas partie des langues familiales de l'élève. J'en ai rencontré à l'inverse (*Ibid.*) qui comptaient le français parmi leurs langues familiales mais qui se représentaient l'anglais comme suffisant pour toute situation ou contexte de communication. Trois étudiants apprennent par ailleurs le français pour maintenir ou développer un lien familial : Les n° 19 et 31 ont de la famille qui parle français et le n°17 ne veut pas perdre le français transmis par sa mère (annexe 24 p. 128).

⁷⁵ Ce qui n'existe d'ailleurs pas selon cette représentation. Le français y échappe comme on l'a vu *supra*, car elle est valorisée et passe de toute façon au second plan.

⁷⁶ Là encore, cela dépend peut-être des langues dont on parle et de la représentation que l'on en a, puisque Annie dit par ailleurs « beaucoup d'entre eux sont des immigrants avec des langues indigènes derrière eux alors, alors ça ne les aide pas du tout » (annexe 42 p. 415). La pluralité du répertoire d'Annie (anglais, afrikaans, français et bientôt espagnol) lui semble un atout pour apprendre de nouvelles langues, là où celle de ses élèves parlant des langues « indigènes » ne lui semble pas en être un.

Elle envisage l'apprentissage de l'espagnol comme aisé grâce au fait de pouvoir considérer la variation des langues entre elles. Elle semble faire référence à une prise de conscience de la diversité de ressources et de configurations des langues de son répertoire qui l'aiderait à appréhender la différence d'une nouvelle langue, dont ne disposeraient pas les élèves « uniquement » anglophones. C'est également le point de vue d'Elisabeth, qui dans le cadre de ses cours d'anglais, pense que certains des enfants qui ont appris ou apprennent plusieurs langues présentent plus de facilités à apprendre :

Extrait 48. (Elisabeth, annexe 38, p. 344)

« Ces choses comme le vocabulaire et une compréhension presque instinctive [...] du fait que la langue a une structure et fonctionne d'une certaine manière [...] le vocabulaire...et les concepts ! parce que leurs connaissances générales sont plus larges, euh...leur compréhension est plus grande ils absorbent automatiquement les mots [...]...et donc ils ... euh ont déjà un avantage énorme parce que là, donc ils ont peut-être quatre ou cinq sources sur un même problème, donc ils vont avoir quatre ou cinq approches différentes, points de vue, tout ça...non c'est très avantageux »

Pour Annie et Elisabeth, disposer de plusieurs langues à son actif participe à envisager la différence de construction du sens dans d'autres langues, soit le fait que la langue de référence (l'anglais) n'est pas représentative de la manière dont les autres fonctionnent, et donc que leur apprentissage ne passe pas nécessairement par le prisme de l'anglais (en tant qu'angle unique). Cela participe également à créer des liens entre les connaissances du répertoire pluriels pour en aborder de nouvelles. Elisabeth souligne l'avantage certain des enfants exploitant des savoirs de type métalinguistiques mais, selon elle, tous ceux qui disposent de plusieurs langues ne savent pas forcément les manier. L'appropriation informelle, non guidée, de plusieurs langues (ou dans un cadre scolaire difficile) ne lui semble pas être un avantage non plus, étant souvent accompagnée de faibles résultats scolaires.

La représentation de la compétence plurilingue selon Elisabeth ne se limite donc pas à la question du nombre de langues mais également à la manière dont elles ont été apprises, *a fortiori* de manière formelle, bien que l'exemple de Zola semble attester du fait que l'appropriation informelle de certaines langues n'empêche en rien le développement d'une compétence plurilingue. Il est donc possible que ce soit la prise de conscience de la légitimité de la différence, et donc la décentration, qui constitue un avantage dans le développement d'une compétence plurilingue, plutôt que le nombre de langues connues ou leur mode d'appropriation (comme développé *supra*).

Dans le cas de l'anglais, la représentation de langue universelle qui lui est associée pourrait donc, en véhiculant celle de sa primauté sur les autres langues, desservir le développement d'une compétence plurilingue chez les locuteurs qui la partagent et ne pas favoriser la renégociation du rapport à l'altérité en Afrique du Sud. Au vu de ces considérations, comment se situe alors le français ?

6.3.1.3 Pour une didactique sud-africaine du français inscrite dans le projet démocratique

La manière dont le français s'intègre au paysage sociolinguistique sud-africain doit évoluer et peut servir le projet démocratique si l'on considère sa visibilité dans le tissage de liens entre le pays et le reste du monde ainsi que les représentations de la manière dont il peut concourir à la formation universitaire, à l'insertion professionnelle et l'inscription de soi dans la société sud-africaine.

La classe de français est un lieu où il est possible de solliciter les langues du pays pour favoriser l'apprentissage de la langue « cible », mais également pour renforcer et mettre en relation les autres langues entre elles. La Francophonie défendant officiellement la préservation de la diversité (on le développera *infra*), le contexte dans lequel le français est visible en Afrique du Sud fait que tout est possible concernant son positionnement à l'avenir, et que tout dépendra de la manière dont les politiques francophones⁷⁷ sont orientées en Afrique du Sud.

Le français peut en effet jouer pour et contre la démocratisation sociale du pays. La langue peut représenter un lien vers l'Afrique et le reste du monde, de par les intérêts diplomatiques francophones, la facilitation des liens avec des entreprises francophones et internationales, l'ouverture du marché du travail qui nécessite la mise en avant de compétences différentes, l'inscription du pays dans une ère de mondialisation qui inclut le Commonwealth mais ne semble pas vouloir s'y limiter (avec la Renaissance africaine par exemple), ainsi que l'inscription du pays dans un développement de pointe, entrepreneurial et universitaire notamment.

Sous cet angle, donc, l'accès au français peut représenter une forme de « levier » social en plus de l'anglais, accessible désormais de manière plus large (avec des publics universitaires qui se diversifient, *supra*) et complexe (formations croisées, spécialisations) pour enrichir les diplômés à venir et favoriser une internationalisation plus large et nouvelle pour les jeunes professionnels. Cependant, des étudiantes (questionnaire 1, 5 et 16, annexe 24, p. 128) pensent que si les langues sud-africaines sont plus visibles qu'avant dans le secondaire, ce n'est pas le cas des langues étrangères. Selon l'une d'elle, les étudiants « ne voient pas leur intérêt, leur importance », alors que les deux autres étudiantes pensent que l'offre n'est pas la même entre le public et le privé. Je ne sais d'ailleurs pas s'il est officiellement souhaité que

⁷⁷ Ce qui ne me semble pas facilité par le fait que les institutions représentant chaque pays francophone à l'étranger œuvrent le plus souvent en fonction des politiques (et des subsides) du pays qu'elles représentent plutôt qu'en fonction de la communauté de langue partagée avec d'autres. Les politiques francophones me semblent pour le moment plutôt œuvrer selon les politiques individuelles de représentations étatiques plutôt que (ou en complément du fait de) travailler à des politiques du français sous l'égide d'une politique francophone commune. Cela pourrait être dû à un manque de travail en réseau, et surtout d'enveloppes francophones communes, pour mettre en place d'actions conjointes dans un contexte donné, alors que cela aurait sans doute pourtant un impact bien plus large au niveau des actions menées et de la recherche. Par exemple en Afrique du Sud, il ne me semble pas, à ce jour, qu'il y ait d'action francophone en cours réunissant plusieurs membres de la Francophonie (ou tout simplement francophones), tout comme il n'y a pas de projet de recherche et développement en sciences humaines bénéficiant d'apports francophones variés. Cela va certainement évoluer rapidement, compte tenu du fait que la francophonie émergente en Afrique du Sud ne va sans doute pas manquer d'intéresser la Francophonie (universitaire au moins).

les langues étrangères puissent se développer dans la scolarisation publique à long terme, ce n'est en tous cas pas une question actuelle.

En effet, si une plus grande partie de la population commence désormais à accéder à l'anglais, se distinguer de cette majorité passe désormais par le fait d'apprendre le français : s'il était considéré comme élitiste du temps de l'apartheid, la démocratisation du pays participe au renforcement de cette tendance tout en la transformant. La langue était certes auparavant enseignée seulement dans les écoles blanches, dont certaines étaient également publiques, mais elle n'est désormais plus enseignée que dans les écoles privées très onéreuses (Annie annexe 42, p. 415), donc les plus élitistes financièrement, étant donné que le gouvernement ne soutient plus l'enseignement des langues étrangères. L'accès des Sud-Africains blancs au français se réduit donc et son image élitiste est consolidée par la représentation que « le français est toujours menacé parce que ce n'est pas une langue sud-africaine » (Annie *Ibidem*), ce qui renforce l'idée de son apprentissage comme un privilège (dont on a vu *supra* qu'elle est exploitée par les écoles). Le français reste donc une plus value sociale, qui se transforme et qui n'est plus seulement la « crème de la crème » mais la « vraie crème fraîche » sur le gâteau, pour reprendre l'expression de Antjie (annexe 34, p.274), comme si l'anglais participait à une certaine ascension sociale et que le français venait la valider comme acquise.

Si les stéréotypes associés au français servent sa visibilité, il n'est pas intéressant que s'installe la représentation du français et de l'anglais comme un « bilinguisme idéal » seul. Ce qui a lieu dans certains microcosmes élitistes, comme les écoles privées, ne contribuerait pas au développement du pays dans le sens où cette situation dessert les langues historiquement défavorisées et leurs locuteurs. On voit donc que la manière dont les politiques du français prennent forme ont une importance et peuvent avoir un impact, à leur mesure, sur la manière dont les langues et leurs locuteurs sont perçus dans le pays. Le français peut tout à fait aller à l'encontre du développement des langues historiquement défavorisées comme il doit pouvoir y contribuer. La participation francophone au processus de démocratisation du pays dépend donc avant tout du positionnement des politiques du français en Afrique du Sud.

La situation du français restera d'une certaine manière élitiste et minoritaire en Afrique du Sud pour plusieurs raisons :

- Sa vocation n'est pas de se généraliser à toute la population (ce qui constituerait la proposition artificielle d'une langue qui peut ne pas avoir d'implication directe ni d'intérêt dans la vie d'une personne en Afrique du Sud).

- Les conditions de son accès pendant la scolarité obligatoire se transforment mais restent conditionnées par les possibilités socioéconomiques des familles (sauf exception ou projet pilote, comme le mentionne Wynchank 1999).
- Les conditions de son accès libre (soit indépendamment des conditions socioéconomiques de la scolarité obligatoire) sont celle de la « réussite intellectuelle », à savoir la possibilité/ volonté de poursuivre une formation supérieure générale puisque le français est ouvert à tous à partir de la première année d'université (dans les établissements qui le proposent).

Un des changements majeurs concernant la situation du français réside dans le fait que, si le choix de la langue reste élitiste, les moteurs de cet élitisme se diversifient au point de se transformer : le français n'est plus seulement accessible en raison de conditions socioéconomiques favorisantes (qui recoupaient les catégories « raciales » auparavant) mais également en fonction d'une scolarité secondaire aboutie qui ouvre les portes de son accès dans le supérieur⁷⁸. Les conséquences de l'apartheid dans l'éducation obligatoire⁷⁹ vont encore longtemps peser sur le fait de pouvoir accéder à une formation supérieure mais il semblerait qu'à long terme, on soit en train de passer d'un élitisme socioéconomique (et « racialisé ») à un élitisme intellectuel/ universitaire, ce qui semble constituer un marqueur de la démocratisation du pays.

L'arrivée des étudiants de français sur le marché du travail viendra alimenter les secteurs où des besoins sont exprimés en matière de plurilinguisme pour des emplois tournés vers l'international (diplomatie, journalisme et secteurs médiatiques en général, droit, traduction, tourisme, entrepreneuriat notamment), mais viendra également renouveler le corps enseignant de français dans le pays et pourrait contribuer à l'exploration de nouvelles pistes dans la réflexion scientifique concernant la gestion des langues en Afrique du Sud.

Il ne faut cependant pas ignorer la représentation couramment partagée du fait qu'étudier dans ces filières avec l'anglais seul aboutit le plus facilement (sans avoir à apprendre d'autre langue dans le supérieur), le plus sûrement (en raison des représentations du français comme peu demandé sur le marché de l'emploi) et de manière évidente (l'anglais est « la » langue internationale) à un emploi assuré et rémunérateur en

⁷⁸ En corrélation au déplacement de la discrimination « raciale » à celle qui est désormais économique et sociale, évoquée à plusieurs moments de ce travail.

⁷⁹ En termes de complétion de la scolarisation secondaire, de réussite aux examens de fin de secondaire, du développement de compétences favorisant l'insertion individuelle sur le marché du travail et/ ou dans la formation supérieure, mais également tout simplement de la possibilité d'un développement physique et psychologique harmonieux de l'enfant (ce qui implique à la fois la réduction des facteurs compromettant la scolarisation [violence au sein de l'école, maltraitance des adultes, insalubrité, pauvreté], tout autant que le développement de facteurs favorisant [enseignants formés, alimentation, accompagnement familial, équipement scolaire, etc.]). Voir à ce sujet les travaux de l'ONG TREE (site en bibliographie) et les caricatures de Zapiro sur la scolarisation, annexe 11 p. 48.

fin d'études. Toutefois, on a vu que les représentations du français évoluent rapidement et que certains commencent à voir l'intérêt multiple des langues étrangères dont le français dans leur parcours professionnel, mais également pour leur développement personnel.

Une certaine demande concernant le français apparaît actuellement dans le marché du travail, certainement autant pour la valeur ajoutée que cela apporte au candidat que pour une exploitation effective d'une compétence de communication. Cette situation est favorisée par les événements actuels du pays qui participent à mettre le français en avant (avec notamment la coupe du monde en 2010) mais cela n'amenuise sans doute en rien les mouvements d'ouverture économique, diplomatique et, à plus long terme, de recherche universitaire, qui sont en cours. Cela sera en tous cas un phénomène à observer.

De manière plus générale concernant le marché de l'emploi, la demande de locuteurs de langues historiquement défavorisée est apparue dès le début des années 2000 (voire avant) dans les annonces des quotidiens. Il semble que l'anglais va de moins en moins représenter une langue de distinction dans le pays, et si cela pousse certains à se tourner vers les langues étrangères, ceux qui étudient d'autres langues sud-africaines trouveront, selon moi, à faire valoir leur plurilinguisme à l'avenir. Ces propositions d'emploi parues dans la première décennie du XXI^e siècle ont peut-être été un peu trop hâtives, puisque s'il était possible de trouver des locuteurs plurilingues dans les langues demandées (souvent l'anglais et une ou deux langues historiquement défavorisées nommément demandées), il n'est pas sûr que la qualification professionnelle des candidats ait pu correspondre à celle du poste⁸⁰. Ces emplois ont tout de même été pourvus, appuyés par les politiques du BEE, sur lesquels une complexification d'opinions commence à émerger. On assiste désormais à une forme de compromis patient, les annonces ne portent plus précisément mention des langues requises mais affirment de manière plus prudente leur adhésion aux politiques d'emploi équitable⁸¹.

Si le français devient un atout dans certains secteurs professionnels, cela n'entame en rien la recherche de professionnels comptant des langues sud-africaines noires dans leur répertoire ; ces langues pourraient éventuellement constituer des composantes d'un répertoire plurilingue compétitif sur le marché sud-africain, incluant l'anglais, au moins une autre langue sud-africaine (plutôt hors de l'afrikaans) et une langue étrangère qui serait plutôt le français, en raison des représentations d'ouverture à d'autres formes de pluralité qu'il représente.

⁸⁰ Comme en témoigne l'archevêque Desmond Tutu, une des seules personnalités sud-africaines à ne pas taire son opinion concernant la gouvernance du pays : « je crois fermement en la transformation et l'action affirmative, mais, mes amis, la manière dont nous l'avons mise en place dans de nombreux domaines lui donne une mauvaise image parce que nous avons placé certaines personnes à des positions où ils ne pouvaient qu'échouer » (*The Mercury*, 5 août 2009).

⁸¹ Il me semble que la présence des langues requises comme critères du profil d'un poste donné ont désormais disparu, le plus souvent au profit de l'expression « equality employer and supporting affirmative action » dans les journaux.

6.3.2 D'une langue de diffusion à une langue d'ouverture altéritaire

Ce chapitre met en avant l'intérêt des langues étrangères en Afrique du Sud ainsi que deux des particularités du français dans ce contexte, qui le distingue des autres. En effet, la valorisation de cette langue permet une entrée désamorcée dans les problématiques de l'altérité, là où la francophonie se propose comme un des espaces à investir pour mener cette réflexion, qui permettra de souligner les positionnements différents de l'anglais et du français par rapport aux autres langues. Le développement de stratégies d'enseignement (mobilisant aussi des stratégies d'apprentissage), ouvre alors à une appropriation plurielle des langues dont le bien fondé et les approches soulèvent, une fois de plus, l'importance du développement d'une didactique du français, *avec* les langues, donc une didactique des plurilinguismes contextualisée à l'Afrique du Sud.

6.3.2.1 Le français comme valorisation de la pluralité

Le français se distingue de l'anglais par certains intérêts dont cette langue est investie, sans doute au même titre que d'autres langues étrangères, mais en comptant certains traits qui lui sont toutefois propres, étant donné que les représentations des langues sont souvent différentes selon les univers sociolinguistiques imaginés. Les études disponibles sur les langues étrangères en Afrique du Sud ne me semblent pas nombreuses⁸² et mériteraient d'être développées pour mieux révéler leur importance en tant que « langues d'ailleurs », tout en essayant de dégager éventuellement des caractéristiques propres à chaque langue et ses univers (entendus dans leur pluralité). Je n'ai, à ce jour, pas connaissance de travaux traitant des représentations et/ ou du rapport à l'identité/ altérité concernant les langues étrangères dans le pays. Certaines raisons potentielles au fait que cet angle de recherche est encore peu privilégié ont été développées *supra*, à travers l'exemple du français qui fait sans doute face aux mêmes défis. Pour l'heure, j'ai donc essayé de distinguer ce qui relevait de l'intérêt du français en tant que langue étrangère, sous réserve d'études à ce sujet, en fonction de similarités partagées avec d'autres langues étrangères, avant d'essayer de dégager des caractéristiques qui lui sont propres.

Les étudiants de français estimant assister à un regain d'intérêt pour les langues (17, 33, annexe 24, p. 128) invoquent la « globalisation » (questionnaire 10, *Ibidem*). Selon eux, un intérêt « a émergé pour

⁸² Si l'on exclut les études portant sur le plurilinguisme en Afrique du Sud (comme Broeder *et al* 2002) qui incluent indirectement les langues étrangères (*cf.* chapitre 1.3), j'ai seulement eu connaissance de l'étude de De Kadt portant particulièrement sur les langues étrangères. Elle a été publiée sous :
De Kadt, E. *Learning and teaching foreign languages in tertiary institutions in South Africa. Part 1: Towards a profile of language learners.* Afrique du Sud : Journal for Language Teaching/Tydskrif vir Taalonderrig, 1999, 33(3), p.197-220. Ainsi que :
De Kadt, E. & Bodenstein, R. *Learning and teaching foreign languages in tertiary institutions in South Africa. Part 2: The successful language learner: learner profiles and success.* Afrique du Sud: Journal for Language Teaching Tydskrifvir Taalonderrig, 1999, 32(3), p. 221-236.

l'apprentissage des cultures et des langues et cela ouvre une porte sur l'apprentissage d'autres cultures » (15, *Ibid.*), notamment dans le but de favoriser « une meilleure communication au sein et hors de l'Afrique du Sud » (2, *Ibid.*), ce qui semblerait indiquer que tous ne s'en remettent pas à l'anglais pour ce faire. Par ailleurs, certains pensent que les étudiants ont « un plus grand choix et un plus grand pouvoir sur quelles langues ils veulent apprendre » (22, *Ibid.*), ce qui est certainement lié au fait que les langues imposées pendant l'apartheid sont désormais rejointes par les langues historiquement défavorisées, mais également une allusion à la possibilité désormais accessible à tous d'apprendre des langues étrangères (au plus tard) à l'université.

En cela, les langues étrangères représentent déjà un signe de démocratisation, en tant que langues dont l'accès était autrefois restreint aux Blancs, donnant à voir des ailleurs longtemps inconnus à la fois en raison de la fermeture du pays sur lui-même et de l'exclusion internationale à son encontre. Certains enseignants évoquent l'intérêt de l'apprentissage des langues étrangères au niveau cognitif, par la diversification des stratégies que cela contribue à construire dans la vie quotidienne, comme la découverte d'autres manières de percevoir le monde que les siennes. Machabeis et Balladon soulignent le fait qu'apprendre une langue étrangère peut favoriser une ouverture à l'altérité et, par là-même, permettre de considérer autrement l'autre proche (l'« autrui » de Jodelet 2005) :

Extrait 49. (Balladon et Machabeis, annexe 35, p. 278)

Machabeis : l'ouverture à la langue étrangère est une ouverture à un autre mode de pensée/ [...] et pour un pays qui a vécu hein/ pour un pays qui a vécu, attention hein car on en n'est pas sorti de ça [...] alors attention on est toujours dans l'optique CASES (accompagne d'un geste). tout le monde.

Balladon : donc ouverture à une autre façon de penser à une mentalité, et donc promouvoir la tolérance

Machabeis : exactement [...] briser également, ça peut servir comme outil pour briser euh une certaine forme de peur collective, qui est très très très dominante dans ce pays/ la peur de l'autre, la peur de l'inconnu la peur de l'étranger/

Les langues étrangères représentent donc un intérêt, de taille en Afrique du Sud, qui est celui d'approcher la différence autrement, par exemple par la pédagogie du détour (Candelier 2003), en étudiant une forme d'altérité lointaine pour s'y ouvrir et donc, en retour, ne pas occuper la place du fondement (Ricoeur 1990), ce qui permet de plus d'envisager les autres proches avec un nouveau regard et de questionner les catégorisations sociolinguistiques sud-africaines (*cf. Zola infra*). Quand je posais la question à mes interlocuteurs de l'intérêt du français dans un pays anglophone, et *a fortiori* en Afrique du Sud, qui compte onze langues officielles, cette notion de décentration est également apparue, avec une forme d'ouverture à une pluralité différente, qui fait que toute langue étrangère n'est peut-être pas (mais il faudrait l'étudier pour ces autres langues étrangères) substituable au français.

Le français représente une « différence » à plusieurs niveaux, tout en étant, et certainement grâce au fait que, c'est la langue considérée comme la plus proche de l'anglais, de plusieurs manières. Il s'agit, non pas de l'attraction-répulsion souvent décrite (*cf.* par exemple Le lièvre 2007) mais plutôt d'un jeu de ressemblance-dissemblance, d'autrui-alter (Jodelet 2005), qui fait que le français et l'anglais sont à la fois représentés comme proches et très différents. Valorisé aux côtés de l'anglais, le français représente toutefois une « altérité du dehors » vers laquelle il est plus facile d'aller que vers que l'« altérité du dedans » de l'anglais (*Ibidem*). La pluralité étrangère à laquelle le français ouvre est désamorcée face aux enjeux locaux, ce qui constitue une première caractéristique de cette langue, qui la distingue peut-être d'autres langues étrangères dans ce cas. Cette pluralité différente permet de dépasser la pluralité locale, elle est valorisée et peut représenter une caution à la découverte de regards diversifiés : avoir le français dans son CV, « ben, ça montre que tu t'intéresses à d'autres cultures et des trucs comme ça » (Grade 11 à Clark, annexe 26, p. 179). Pour cet élève parlant plusieurs langues, le français vient reconfigurer le répertoire visible de son CV en devenant le gage d'une pluralité constructive, ouverte à d'autres espaces que l'Afrique du Sud. La représentation de cet élève est confirmée par l'exemple du parcours de Khwezi⁸³, qui enseigne le français et le xhosa en tant que « langues étrangères⁸⁴ » dans une Alliance Française du pays. Il organise par ailleurs des sorties touristiques et formait au français, en 2009, une troupe de danseurs xhosa sur le point d'aller travailler en Suisse. Sa formation (au tourisme) et son expérience en xhosa sont mises en relief par le fait qu'il a appris le français⁸⁵, sans lequel son répertoire plurilingue se serait fondu dans la masse des plurilinguismes locaux et qu'il n'aurait pas pu faire valoir. La présence du français dans son répertoire lui ouvre de nouvelles perspectives professionnelles tout comme elle participe certainement pour d'autres à complexifier les représentations qu'ils ont de Khwezi. Le français dans ce cas, en valorisant la pluralité, permet une autre entrée dans le questionnement altéritaire/ identitaire.

6.3.2.2 De l'altérité du français à la décentration

Zola développe plusieurs facettes de cette différence et de cette ouverture associées au français. Pour lui, c'est une langue mondialement parlée et il souhaiterait que les enfants aient accès à d'autres « langues mondiales » que l'anglais. D'une part, parce que cela représente selon lui un critère supplémentaire de

⁸³ En 2006, Khwezi avait 24 ans et était assistant d'anglais en France, après un diplôme de tourisme durant lequel il avait appris le français (depuis 2003). Son témoignage est issu d'un type d'observables supplémentaires que je n'exploite pas dans ce travail concernant les assistants sud-africains d'anglais en France en 2006. Je mentionne Khwezi car nous sommes restés en contact depuis, ce qui me permet une certaine mise en perspective de son expérience. Khwezi parle Xhosa à la maison, utilise l'anglais au travail, a appris l'afrikaans (école) et le français (université), et parle parfois le zulu et le sotho dans certaines occasions sociales.

⁸⁴ La dénomination la plus appropriée serait sans doute celle d'un enseignement « à niveau grand débutant », celle de langue étrangère est peut-être adoptée du fait que ces cours ont lieu à l'Alliance Française, mais cela pose néanmoins la question de la pertinence de ce type de définition, sur laquelle on revient brièvement au chapitre 7.3.1.

⁸⁵ Il n'a pas suivi de formation didactique, pour les raisons évoquées *supra*, mais a dû se former à travers ses expériences d'assistantat en France et l'on peut supposer à l'Alliance Française depuis.

réussite socioéconomique pour eux mais, d'autre part, parce que cela les invite à redécouvrir l'altérité en Afrique du Sud d'une autre manière :

Extrait 50. (annexe 33, p. 260) :

Enq : quelle est l'utilité du français dans un...monde global qui utilise principalement l'anglais ?

Zola : principalement l'anglais/ c'est parce que je pense que vous, nous tendons à le promouvoir autant car nous avons besoin d'une langue mais si [...] tu ne promeus pas les autres langues ce qui va se passer c'est que d'autres langues vont éventuellement mourir et si ces langues meurent on va perdre aussi des cultures riches, des différences qui euh font que nous sommes uniques comparés aux autres, des différences positives qui font que nous sommes uniques pour les autres donc dans ce sens que je pense que c'est très important d'apprendre des choses sur les autres langues en dehors de l'anglais parce que ça nous enseigne à apprendre des choses sur les autres personnes/ [...] qui sont-ils ? qu'est-ce qu'ils pensent ? afin de ne pas être naïf et penser que juste parce que tu es blanc

Enq : il y a une manière de...

Zola : il y a une seule possibilité. donc ça veut dire tu penses comme ça, tu penses comme ça (montre différentes directions) vous voyez on classe les gens de la mauvaise manière parce qu'on pense que juste parce que tu es blanc et donc les Français et vous voyez des choses comme ça (geste dans une direction) [...] personnellement je pense que c'est TRÈS très important.[...] ça l'est pour les gens qui aiment rencontrer des gens, des gens différents et tout ça parce que pour moi, qu'est-ce qui te fais penser que parce que tu es Anglais qu'est-ce qui te fais penser que tu es meilleur que les autres ? je questionne cela

En promouvant l'anglais comme langue de communication, on occulte la diversité des autres langues du pays. Le français représente une langue et un univers différents de ceux d'Afrique du Sud, dans le cadre de cette « insularité » exprimée du « tout anglais » qui subordonne automatiquement toutes les autres langues qui y sont parlées. Promouvoir le français semble ici participer à promouvoir les autres langues (car elles font toutes partie des « langues en dehors de l'anglais »⁸⁶), pour une prise de conscience de l'altérité mais aussi pour apprendre à s'y intéresser. Apprendre d'autres langues comme le français ici, donc apprendre de leurs locuteurs, représente avant tout pour Zola la construction d'une approche ouverte à la différence, pour mieux réfléchir son importance dans la constitution de l'identité (comme *infra* en littérature). Il faut souligner le fait que Zola⁸⁷ parle d'apprentissage de l'altérité en tant que processus, une démarche qui « enseigne à apprendre » et non pas en tant que somme de connaissances. Découvrir ces ailleurs vient en retour modifier les rapports à l'altérité au sein du quotidien en Afrique du Sud : être en contact, de manière réflexive à travers le français, avec d'autres personnes et d'autres manières de penser remet en question les catégorisations sud-africaines et les représentations collectives, notamment ici celle

⁸⁶ « It's very important to learn about other languages except English ».

⁸⁷ Zola qui est un personnage très intéressant qui prône le délaissement de la catégorie de « race » et de couleur vers l'argument des capacités et des compétences (« abilities ») pour catégoriser l'autre et « aller de l'avant » pour reprendre son expression, en complexifiant les relations sociolinguistiques (nous discutons de l'opposition Zuma/ Mbeki exploitée médiatiquement comme une opposition zulu et xhosa - argument ethnique qui a d'ailleurs été repris depuis pendant les élections présidentielles de 2009 où le vote zulu était attribué à Zuma, ce qui a fonctionné, alors que lui dit choisir en fonction des actions des politiques). Il est le premier, et le seul au départ, enseignant noir à avoir intégré l'école KZN (Zola annexe 33 p. 260).

selon laquelle un Blanc est associé à une personne raciste. Le français vient complexifier cette représentation car il offre une alternative dans laquelle le racisme n'est pas lié au fait d'être blanc (ce que Zola évoque à un autre moment de l'entretien) : cela donne l'opportunité de déconstruire, désessentialiser, remettre en mouvement les représentations identitaires et remettre en question les critères de catégorisation. Weinrich parle « de se retrouver (de même de se trouver ?) dans l'altérité d'une autre langue » (1989 : 50). Ce contact avec l'altérité du français vient ici pour Zola enrayer la « logique » des amalgames et remet en question certaines catégorisations sédimentées, ce qui permet alors de construire d'autres catégories plus complexes et diversifier ses représentations, dans un contexte où le français est souvent considéré comme une « langue de Blancs », là où le zulu est souvent considéré comme une « langue de Noirs » (ce qui sera développé *infra*). Pour Zola, le contact avec une langue comme le français fait qu'il est possible de dépasser cette association⁸⁸.

« Les autres » que Zola mentionne *supra* sont plutôt représentés comme lointains du français, mais c'est justement peut-être cela qui peut permettre, en retour, de revenir sur les autres proches, ce qui est difficile à faire directement justement en raison de cette grande proximité. La proximité de l'altérité, celle d'autrui (Jodelet 2005), est plus insécurisante et donc difficile à travailler explicitement que celle d'un alter (*Ibidem*), plus lointain, comme peut l'être le français par rapport aux autres langues-cultures du pays. C'est d'ailleurs un paradoxe que l'on retrouve chez Annie et que Machabeis essaie de formuler :

Extrait 51. (annexe 35, p. 278) :

« Alors il y a l'attraction évidemment du *overseas* n'est ce pas/ [...] *everything which is imported must be better*. n'est-ce pas/ n'empêche QUE ça ça va pour les voitures, n'est-ce pas/ mais n'empêche que au niveau du contact avec l'autre/ euh l'autre fait peur/ [...] il fait peur plus ici qu'ailleurs/ [...] car l'autre ici n'est pas seulement celui qui est de l'autre côté des frontières c'est celui qui est dans la rue d'à côté/ »

La pluralité sud-africaine ne facilite finalement en rien la complexification du rapport à l'altérité puisque l'on reste dans une « altérité du dedans », trop proche de l'identité de soi donc hiérarchisée et parfois stigmatisée. Comme le souligne Zola, il est important d'apprendre à sortir des représentations de l'altérité radicale locale formées par les différents groupes en Afrique du Sud : « « ça change mais on est encore [...] plus ou moins comme ça [...] on a toujours ce truc, ce n'est pas seulement les Blancs on dit encore

⁸⁸ Je ne pense pas que le dépassement de cette association touche encore vraiment la population se trouvant au carrefour de ces représentations, à savoir les Noirs francophones vivant en Afrique du Sud. Ils ne sont en effet pas considérés comme les « autres proches », expression qui renvoie ici aux autres Sud-Africains que soi, mais sont avant tout associés à des « étrangers » en raison de leurs langues-cultures. Pour certains, et notamment une partie de la population sud-africaine noire, cette étrangeté n'est pas atténuée par une supposée proximité qui serait liée à la couleur de peau, comme développé au chapitre 4.3.2, si ce n'est comme une trop grande proximité qu'il faut mettre en altérité de manière radicale (événements xénophobes). Pour d'autres, et notamment une partie de la population sud-africaine blanche, cette étrangeté est un rapprochement d'avec soi par éloignement des langues-cultures de la population noire locale (préférence à l'embauche). La présence de cette population vient bouleverser la hiérarchisation historique entre les groupes du pays. La question des représentations, diverses et mouvantes, dont elle fait l'objet est très vaste et mérite d'être explorée.

« oh il est zulu il est xhosa il est blanc » ou...donc en voyageant, en rendant visite et en ayant différents amis tu... » (annexe 33, p. 260). Pour ce faire, s'ouvrir à une étrangeté, même s'il semble nécessaire qu'elle soit valorisée, peut permettre de construire d'autres rapports à l'altérité. La diversité des points de vue favorisée par la pluralité des « foyers d'altérité » de Ricœur (1990, cf. chapitre 2.3.3) permet se sortir de la relation binaire anglais/ autre langue, que l'on retrouve à l'école sous la forme anglais/ langue familiale, binarité souvent aussi perçue à travers l'opposition blanc/ non-blanc historiquement construite. Parce que « l'altérité du dedans » (Jodelet *Op. Cit.*) fonctionne selon une relation miroir dans laquelle un renversement des rôles est impossible compte tenu du poids de l'anglais face aux autres langues officielles. Cette « altérité du dedans », constituée d'identités repliées et essentialisées, fonctionne selon une relation miroir entre l'anglais, qui symbolise plus largement ceux considérés comme « les Blancs⁸⁹ », et les autres, principalement ceux qui parlent des langues historiquement défavorisées. Telle la manière dont Hérodote « tend à ses contemporains un miroir en négatif » (Jodelet 2005 : 42), l'anglais impose⁹⁰ de fait une hiérarchisation et propose une image secondaire voire accessoire des autres langues officielles et de leurs locuteurs, qui ont longtemps « intégré le stigmate » de cette représentation ayant historiquement construit la relation d'altérité en Afrique du Sud.

6.3.2.3 Travailler les notions d'altérité/ identité grâce à la francophonie

Certains enseignants ont d'ailleurs très tôt pensé à exploiter l'intérêt du français en tant que « langue autre » et c'est là un second point qui pourrait constituer une différence entre le français et les autres langues étrangères en Afrique du Sud : la francophonie. La francophonie en tant que communauté de langue mais également en tant qu'histoire commune⁹¹, à travers la diversité des dynamiques et des contextes que la francophonie englobe, permet des points d'accroche et d'étude pour permettre en retour de réfléchir sa propre situation (Peigné 2007a ; Peigné, Razafimandimbimananana à paraître), individuelle⁹² et collective. C'est ce que Wynchank exploite en classe de français, grâce à l'élargissement des champs couverts par les cours de littérature à l'université du Cap (UCT) :

⁸⁹ Donc avec une position de l'afrikaans assez ambiguë dans ce schéma, tantôt considérée langue de Blancs (bien que les Blancs sont plus souvent mentionnés comme anglophones par les Sud-Africains autres que blancs), tantôt exclus de cette représentation par les anglophones dont c'est l'unique langue familiale. On pourrait considérer qu'ils n'apparaissent donc comme membre d'aucun camp ce qui, je suppose, est un positionnement également difficile pour le groupe sud-africain dit métis dont la langue est aussi l'afrikaans et qui, de plus, n'est collectivement considéré comme faisant partie ni de la catégorie « des Blancs » ni celle « des Noirs ». Je souligne donc ici la complexité des relations sociolinguistiques sud-africaines, en relation à la note précédente.

⁹⁰ Jodelet précise par ailleurs que « peu a encore été dit sur l'expérience vécue par ceux qui sont en butte à la mise en altérité et l'exclusion qui en résulte » (2005 : 45). Le témoignage de Zola pourrait s'inscrire dans ce type d'expérience, à l'exception du fait que Zola dépasse cette mise en altérité et la reconfigure selon d'autres critères.

⁹¹ Aussi bien dans ses épisodes constructifs que sombres, notamment à travers la colonisation que Wynchank exploite, ce qu'il serait intéressant de comparer avec la manière dont les différentes colonisations sont traitées dans l'enseignement de divers pays francophones dont la France. Wynchank, dix ans après cet article, est aujourd'hui à la retraite.

⁹² Des recherches vont démarrer à ce sujet en 2009 (collègue de Johannesburg sur la biographie et l'autobiographie en français pour analyser les changements et inciter à la réflexivité : est-ce plus facile dans une autre langue ?), dans la perspective de dépasser les problèmes de recherche liés à la dichotomie langue/ littérature développée au chapitre 6.1.

« Une section pertinente pour tous nos étudiants, Africains 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 et 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 » (Wynchank 1999 : 61).

C'est donc notamment l'univers francophone du français qui le distingue des autres langues étrangères à travers autant de moments de la richesse et de la diversité de son histoire, toujours dans l'idée d'une pédagogie du détour (Candelier *Op. Cit.*). Wynchank parle du français comme « une ouverture sur le monde auquel doit faire face l'Afrique du Sud » (1999 : 63), mais j'y ajouterai pour faire face à soi-même en retour. Cette remarque trouve écho chez Everson qui envisage « la dimension plurielle et donc démocratisante du texte littéraire » (2005 : 9), dont l'étude en Afrique du Sud peut s'avérer « intégrative » selon elle en reprenant Séoud (*Ibidem* 10). Everson a choisi de travailler « le récit féminin marocain d'expression française » à UCT en fonction de la pluralité présente dans sa classe à tous points de vue et l'intérêt pour elle de travailler ensemble « une évolution difficile où s'entrechoquent tradition et modernité et où il faut lutter contre la marginalisation de certaines populations » (*Ibid.*). La didactique du français, telle qu'elle est entendue dans ce travail, et quel que soit le statut de langue scolaire, seconde, étrangère ou autre de cette langue, est en faveur de la sollicitation du répertoire pluriel des apprenants. Ici également, et quelle que soit la « discipline » dans laquelle le français peut se trouver enseigné en Afrique du Sud, cette langue peut participer, par le détour de l'étude de situations francophones, à solliciter ses propres acquis et expériences plus ou moins explicitement.

Selon ces diverses considérations, le FLA « français langue autre » de Blanchet (2000 : 99) est, en Afrique du Sud, un FLA « français langue de l'Autre » (Peigné 2007a), représentant « l'autre langue » de l'expression de Johan, qui permet d'altérer la situation de domination binaire entre l'anglais et les autres langues et de proposer d'autres lectures de l'altérité. C'est ce que souhaitait exploiter Everson, pour faire que « l'apprenant se connaisse en découvrant l'Autre, qu'il connaisse l'Autre en se découvrant lui-même » et qui a fonctionné selon elle (*Ibid.* 11). Il me semble pertinent de souligner que Wynchank et Everson ont trouvé, par là même, des moyens d'inter-relier l'espace classe et l'espace social plus large, tout en contribuant par des travaux universitaires à la réflexion identitaire/ altéritaire. En regard du chapitre 6.1, ces pratiques sont donc l'illustration flagrante de la pertinence de la littérature dans l'enseignement en devenir du français à l'université. L'histoire coloniale (ce qui inclut les différents points de vue sur cette période mais également depuis) pourrait contribuer à la réflexion des étudiants sur l'expérience sud-africaine (assez taboue dans les échanges, que le « it's the legacy of apartheid » sert à clore). La discipline devrait également envisager de s'élargir pour passer de la réception de littératures à

l'enseignement/ apprentissage d'expressions littéraires et de leurs fonctions, notamment pour être investies par les étudiants qui peuvent, sinon, conserver une participation passive au cours et, par là même, en questionner l'intérêt. Par ailleurs, ce travail de l'identité/ altérité est réalisable sur la base d'autres thématiques de cours en français que la littérature ; aborder ces questions dans le cadre de la formation des futurs enseignants de langues (ce qui semble désormais fait à UCT pour les futurs enseignants de FLE) serait un pas de plus vers la démocratisation du pays.

Pourquoi de telles représentations du français ? Parce que, parmi la langue hypercentrale et celles qui sont supercentrales en Afrique du Sud (Calvet 1999a), le français semble être la seule qui ouvre sur un monde à la fois différent et valorisé⁹³. L'anglais, comme je l'ai développé sous plusieurs angles jusqu'ici, est une langue du pays, avec des réalités anglophones connues de l'Afrique du Sud que ce soit à travers les médias, les partenariats mondiaux et politiques ou plus simplement les canaux de voyage, de migration, de découverte et de communication que l'anglais favorise (Commonwealth, Grande-Bretagne, USA, Australie, Nouvelle Zélande voire Canada). Quand on exploite le français et l'anglais pour travailler, *a fortiori* en pays anglophone, le français est souvent représenté comme la langue de la diversité à exploiter quand « tu travailles avec des gens différents » (Grade 11 à Clark, annexe 26, p. 179). Même dans le cas où l'enfant se représente n'avoir besoin que de ces deux langues, il semble qu'il envisage le français comme élément de diversification plutôt que comme complément (*supra*). Les échanges avec le monde francophone sont par ailleurs de plus en plus fréquents en Afrique du Sud depuis l'ouverture du pays. Les intérêts pragmatiques du français qui favorisent sa visibilité permettent également d'y introduire une nouvelle source de diversité valorisée. Si cela a bien été compris au niveau politique et économique par le gouvernement, qui a formé ses diplomates au français en tant que seule langue étrangère obligatoire, cela me semble également valide concernant la manière dont l'altérité, l'histoire et la pluralité des situations francophones apparaissent comme des éléments différents venant jeter une lumière nouvelle et enrichissante sur la manière dont le monde anglophone le fait jusqu'ici.

L'orientation du français dépend donc des politiques linguistiques mais l'on voit aussi qu'il participe à un positionnement collectif et individuel, de deux sortes :

- que l'on ait une compétence de communication dans cette langue qui permette l'interaction ou non, l'image seule du français associée à son répertoire ou à son groupe suffit pour une personne ou ledit

⁹³ La plus valorisée par des locuteurs dont ce n'est pas une des langues familiales. L'arabe, le hindi, le chinois, le portugais et un peu l'espagnol sont des langues présentes en Afrique du Sud mais ne semblent pas disposer de représentations de valorisation comme pour le français et/ ou sont valorisées principalement par des personnes pour lesquelles elles font partie des langues familiales ou religieuses.

groupe à se distinguer des autres dans son/ leur entourage. Ce point seul pourrait renforcer la tendance au délaissement des langues sud-africaines historiques, pour se diriger vers une exploitation de l'anglais puis l'association de langues étrangères valorisées au répertoire, comme le souligne d'ailleurs Plüddemann (*Op. Cit.*). A l'inverse, cette tendance peut tout à fait être une manière de transformer la vision de sa propre pluralité, en vertu d'un autre type de représentations :

- le français semble représenter la garantie d'une ouverture à une certaine pluralité, que l'anglais ne reflète pas ou plus, puisque ce dernier est considéré comme créant des ponts entre locuteurs de langues-cultures différentes (*cf.* chapitre 4). Ce dernier souffre, de ce fait, des conséquences de ce rôle : ces ponts⁹⁴ mènent d'un point A à un point B, sans égard pour les rives qu'ils relient et les fleuves traversés.

L'image du fleuve qui se prête à ma métaphore, reprend celle de la « Garieb River », mélange vivant de plusieurs cours d'eau et rivières qu'Alexander (chapitre 4.3.3) utilise pour représenter la dynamique des contacts entre les différentes langues-cultures sud-africaines⁹⁵ dans le projet démocratique du pays. L'anglais ne participe pas à la gestion de la pluralité puisqu'il la résout efficacement et unilatéralement en la mettant de côté, en passant au dessus du fleuve, et en l'occultant par la focalisation sur l'importance du pont plutôt que sur la question de la rencontre des rives. En tant que première langue étrangère le plus souvent, et représentée comme seconde langue après l'anglais, le français se voit attribué ce rôle de représentation de la pluralité et de l'ouverture. Là où l'anglais homogénéise officieusement, les politiques du français réagissent à contre-pied en prônant le maintien et la promotion de la diversité. Les perceptions du français en Afrique du Sud reprennent, selon les observables exploités ici, l'ouverture à la différence et à l'altérité, personnifiée par la francophonie actuelle, plurielle et non idéalisée puisque son histoire propose des points de convergence avec de nombreuses situations du monde ainsi que des manières d'apprendre à aller vers cette différence et cette altérité (le processus évoqué par Zola *supra* « ça nous enseigne à apprendre ») et donc à construire avec. Les français contribueraient-ils à la création de « ponts entre » les rives de la pluralité des langues-cultures là où les anglais construisent des « ponts sur » elles ?

⁹⁴ Ce sont des ponts construits avec des pierres locales, d'où les variétés d'anglais qui se dessinent comme particulières aux contextes où elles sont investies et pratiquées. L'anglais participe donc tout de même à la pluralité mais en ne contribuant qu'à la diversité des anglais et non pas à la préservation de l'écosystème dans lequel le pont est construit, ou à travers la conservation et le développement d'espaces plus larges pour accueillir les autres langues et leurs variétés.

⁹⁵ Suite à l'image de l'Afrique du Sud comme la « nation arc en ciel » des années 1990 qui a été jugée maladroite car elle conservait l'idée de couleurs séparées entre elles. Alexander a ensuite proposé l'image de la « Garieb River », un fleuve sud-africain dans lequel se jettent plusieurs rivières, pour illustrer la contribution de différentes langues-cultures, aux frontières poreuses, dans la constitution d'une identité collective sud-africaine dynamique et évoluant conjointement vers le projet démocratique.

6.3.3 Le français *avec* les langues dans une appropriation plurielle

Les élèves apprenant le français en Afrique du Sud disposent tous d'une compétence plus ou moins développée en anglais. De nombreux élèves, par leur parcours préalable et désormais sud-africain, disposent d'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. A l'université, la situation se diversifie avec des étudiants dont les langues familiales peuvent désormais comprendre toutes les langues officielles du pays, voire d'autres.

Que ce soit à l'université, car les cours sont le plus souvent en anglais, ou dans le secondaire privé, dont c'est également la langue de scolarisation, il semble que l'anglais puisse servir de langue pivot dans l'appropriation du français, comme le confirme Thenjiwe « je sais en tant que personne qu'il y a un avantage à connaître l'anglais xxx [...] parce que même quand tu APPRENDS d'autres langues le point de référence c'est plus facile quand c'est l'anglais » (cf. annexe 25b, p. 160). Discutant au départ de la manière dont elle passe à l'anglais pour expliquer la grammaire en français, puisque c'est une matière nouvelle pour ses élèves, Annie en vient à illustrer la manière dont elle compare l'anglais et le français pour favoriser l'approche de ce dernier comme plus proche que les élèves ne se le représentent, favorisant du coup une mise en perspective de l'anglais :

Extrait52. (annexe 42, p. 415) :

« cela leur est enseigné un peu mais juste pour euh vers onze ans ils commencent à se voir enseigner de la grammaire donc c'est encore très frais pour eux et tu dois leur rappeler dans leur première langue, et ce sont les mots qui indiquent l'ACTION...[...] c'est ce que tu fais en français parce qu'ils ont du mal à comprendre et ils te croient pas, tu sais le premier verbe qu'on enseigne c'est *être* [...] bon tu sais que ça change tellement ça change de *être* à *je suis tu es* ils disent « mais nos verbes font pas ça » ils le FONT mais pas au même point [...] nous disons *I have* mais *SHE HAS*⁹⁶[...] ils changent vraiment. Ils ne s'entendent pas compte »

L'anglais peut donc contribuer à l'appropriation du français, notamment par la comparaison de certains fonctionnements de cette langue que les élèves tiennent pour étrangers alors que leur langue de scolarisation présente des caractéristiques similaires. En enseignant le français (à partir de la Grade 8), Annie participe également à renforcer les compétences grammaticales des élèves étant donné que ce sujet n'est abordé qu'en Grade 5 ou 6 durant la scolarité de ses élèves (cf. annexe 7, p. 35). L'anglais participe donc à l'appropriation du français qui semblerait participer, en retour, à celle de l'anglais.

Ce type d'exploitation d'une langue dans l'appropriation d'une autre n'est sans doute pas propre au fonctionnement du français avec l'anglais, bien que l'on puisse souligner le fait que l'apprentissage de la

⁹⁶ Exemple laissé en anglais pour la cohérence du propos (« I have », « she has » : j'ai, elle a).

première est souvent représenté comme nécessitant, en partie, une explicitation métalinguistique pour s'en approprier le fonctionnement. Soulignons que ces remarques sont élaborées en contexte anglophone, à un âge où les élèves commencent (seulement, comparé au français langue de scolarisation) à aborder l'anglais sous un angle grammatical. Il y a deux hypothèses à considérer ici : si les cours d'anglais mettent la grammaire de côté, tout en permettant aux élèves de s'approprier cette langue pendant les premières années de scolarisation (qui plus est auprès des enfants dont ce n'est pas l'une des langues familiales), il pourrait être intéressant d'envisager une exploitation similaire pour le français, dont l'enseignement est souvent fortement grammatisé explicitement, ce qui peut s'avérer problématique. Ce serait notamment intéressant, dans le cas du français langue de scolarisation, pour l'insertion des enfants et adolescents nouveaux arrivants à l'école française, avant que cette langue ne doive correspondre en tous points aux contenus de français scolaire par la suite. Si, à l'inverse, le français répond au besoin d'une explicitation du fonctionnement grammatical en anglais, alors il faudrait envisager d'aborder l'approche grammaticale de l'anglais plus tôt dans la scolarité des jeunes anglophones : « ils ne sont pas clairs sur ce que sont les termes que j'utilise en anglais, je ne parle même pas du français...je te promets j'ai eu des enfants qui arrivaient au lycée, ok des ados, qui ne savaient pas ce qu'est un nom propre » (Annie annexe 42, p. 415). A ma surprise, cet apport du français dans l'apprentissage de la grammaire est d'ailleurs souligné par des enseignantes :

Extrait 53. :

- « tu sais tu sais comment j'ai appris ma grammaire en anglais ? et la grammaire c'est mon point fort en langues/ c'est en apprenant le français [...] les trucs dont je n'avais pas conscience ou que je n'avais pas relevé » (Annie, *Ibidem*)
- « c'est TELLEMENT utile ! pour apprendre notre propre langue ! [...] la seule raison pour laquelle je sais beaucoup de choses de l'anglais c'est parce que j'ai appris le français (rire) ! » (Elisabeth, au sujet de la grammaire en français, annexe 38, p. 344).

Il serait à cet effet intéressant de consulter les travaux portant sur une comparaison des contenus d'appropriation de la langue de scolarisation, entre des pays officiellement anglophones et francophones. Il serait également intéressant de travailler avec des étudiants parlant le français et abordant la grammaire de l'anglais, pour observer comment leurs compétences métalinguistiques interviennent dans les deux langues, ainsi que d'ouvrir cette réflexion à d'autres langues. Si les points positifs et négatifs du français en tant que langue étrangère sont sensibles ici (Coste 2006 : 17), les retours concernant la grammaire sont plus constructifs que ceux concernant la littérature. Cela est peut-être dû au fait que cette dernière doit développer de nouveaux angles d'approche pour diversifier son apport à la formation des étudiants : la littérature est envisagée de manière comparable en anglais et en français, là où la grammaire est traitée de manière différente, ce qui favorise un questionnement des pratiques.

Quand Annie me présente l'anglais comme langue romane, j'en souligne l'appartenance également germanique afin de savoir si elle élabore des liens avec l'afrikaans également. Dans son discours, l'afrikaans est dévalorisé, il « est tellement simple qu'en fait ça ne m'a pas beaucoup aidée. jusqu'à ce que je commence à enseigner et là j'ai réalisé attends, ok je vais l'expliquer aux gamins, référons-nous aux bases de ce qu'ils connaissent » (annexe 42, p. 415). C'est en fait l'enseignement du français qui lui a permis de dépasser ces représentations de l'afrikaans, en amorçant une certaine réflexivité sur cette langue puisque, désormais, l'afrikaans lui « facilite la tâche » selon elle en participant, comme l'anglais, à envisager le fonctionnement du français par référence à des langues connues :

Extrait 54. (Annexe 42, p. 415) :

Enq : est-ce que tu les vois parfois solliciter les langues qu'ils connaissent déjà ?

Annie: oui [...] ils le font parce que je fait référence à l'afrikaans parfois, par exemple parce que le français a la grosse double négation *ne pas* [...] *ne jamais, ne rien* tout ça, alors en afrikaans il y a *nie nie* [...] donc je leur dit "ok pensez comme en afrikaans", parce qu'en anglais on a pas les doubles négatives [...] et ils me demandent « pourquoi ces français ont deux parties/ » et je dis « pensez en afrikaans » je peux seulement faire référence à l'afrikaans ou l'anglais [...] parce que c'est tout ce que je connais mais

Enq : mais c'est bien déjà/

Annie : ouais mais ils font... c'est clair j'ai une élève qui parle polonais, une le portugais et elles me disent "oh Miss Annie [on peut ajouter] des petits mots à ça" ou "nous aussi on a une double négative" ou autre, ouais ils le font en en grandissant ouais [...] au début ce sont des choses complètement isolées pour eux

Enq : ouais...donc ceux qui parlent afrikaans ça peut en fait les aider à...comparer ?

Annie : ouais

Enq : ben c'est bien

Annie : c'est plus facile pour moi ouais

Enq : ça peut être utile aussi pour eux

Annie : ouais et après, ils ne me regardent plus comme si j'étais folle (sourire)

Comparer les langues en classe est pour Annie un moyen de faciliter ses explications mais elle ne conçoit pas vraiment comme favorisant l'apprentissage des élèves, ce qui est pourtant le cas, puisqu'ils tracent des liens entre la langue « cible » et les langues de leur répertoire, en fonction des comparaisons que l'enseignante leur propose, mais également en y ajoutant d'autres langues. Annie pense que cette réflexivité linguistique vient avec l'âge, certainement parce que c'est ainsi qu'elle se représente le phénomène pour elle-même : « je ne le voyais pas en tant que jeune fille mais je vois tout ça maintenant » (*Ibidem*), et c'est ce qui lui donne la confiance et l'envie d'apprendre une nouvelle langue. La classe de français bénéficie donc ici des apports de l'anglais et de l'afrikaans, ce qui suscite l'intervention de certains élèves concernant les autres langues qu'ils connaissent et qu'ils parviennent à mettre en relation avec la langue « cible ». Certaines pratiques d'enseignement sont donc intéressantes, tout comme celles d'Elisabeth qui pense important de diversifier les accès à la compréhension de ses élèves en exploitant

une diversité de stratégies d'enseignement (annexe 38, p. 344). Toutes deux mettent en relation des composantes de la pluralité présente en classe, il me semble qu'une réflexion didactique explicite avec les enseignants serait un moyen de favoriser le partage de ces pratiques et d'en justifier l'intérêt pour les élèves au moins autant que pour les enseignants.

L'anglais peut donc participer à créer des liens avec le français, ce qui est parfois mis en avant dans les recherches en raison du fort contact historique européen entre les deux langues. L'afrikaans le peut également ; on peut arguer de son origine européenne et germanique qui rapproche cette langue de l'anglais, mais il est tout à fait possible que les traits qui l'en séparent puissent également constituer des points de comparaison avec des éléments connus pour construire en français. Ces points ne sont en effet pas simplement utiles par rapprochement mais peuvent l'être également par différenciation entre les langues (d'où l'un des intérêts de la xénité, cf. *infra*). Cela me mène à penser que d'autres langues sud-africaines pourraient certainement comporter des points d'appui dans l'appropriation du français et d'autres langues en général, tout comme l'apprentissage des langues historiquement défavorisées pourrait être facilité par leur mise en relation explicite avec plusieurs langues du répertoire, pouvant varier selon le point mis en comparaison. Il faut préciser aussi qu'aucun des enseignants interrogés ne propose de points de comparaison entre le français et des langues historiquement défavorisées dans cette recherche, peut-être parce que la majorité d'entre eux ne dispose pas de ces langues au sein de leur répertoire (ou ne se trouve pas en classe face à des élèves dans ce cas). On peut d'ailleurs remarquer que peu d'élèves mentionnent d'autres langues (Grade 11 à Clark, annexe 26, p. 179) et il est à souhaiter que cela puisse évoluer. Il serait intéressant d'étudier la sollicitation des langues en classe à partir de répertoires comportant d'autres langues que germaniques ou romanes, puisque les études se basent souvent sur ce type de liens. On peut en effet émettre l'hypothèse qu'il serait possible de créer des points de comparaison constructifs entre différentes langues du répertoire, même si celles-ci ne sont pas « affiliées » à une même « famille linguistique ». Ce type d'études pourrait se développer en Afrique du Sud et bénéficierait certainement grandement à l'appropriation plurilingue.

Transition

Contrairement à ce qu'en dit Robert (2008 : 19), on n'apprend pas forcément le français pour « échapper à la suprématie de l'anglais » mais plutôt, me semble-t-il, pour ne pas s'y limiter, sans pour autant avoir envie de « renier » les intérêts de l'anglais. Faciliter les passages entre les langues du répertoire participe au développement d'une compétence plurilingue, que cela concerne l'anglais, le français ou d'autres langues. S'appuyer sur l'anglais (et d'autres langues) pour s'approprier le français ne revient pas nécessairement à enseigner le français comme un calque de l'anglais et cela ne place pas forcément non plus cette langue en position de subordination par rapport à l'anglais. Si la motivation qui pousse Robert (*Idem*) à redouter ce scénario est celle de combattre l'hégémonie de l'anglais, alors il me semble justement important de travailler l'appropriation d'autres langues et du français à partir de l'anglais. L'utilité de passer de cette langue à d'autres est déjà tellement souvent questionnée, que ne pas développer les recherches à ce sujet ne ferait que renforcer la représentation selon laquelle l'anglais (se) suffit. Il serait par ailleurs préjudiciable à certains contextes que les recherches au sujet du français tentent d'ignorer la prégnance de l'anglais, ce qui est vérifiable pour le cas de l'Afrique du Sud, alors que c'est d'autant plus à partir de ce contexte que l'intérêt du français ressort de manière évidente et, en outre, que son enseignement peut y être réfléchi de manière la plus favorisante possible dans le pays. L'anglais et le français, et pas uniquement en tant que langues d'Europe, peuvent être travaillées en articulation dans l'appropriation du français (mais je pense également dans l'appropriation de l'anglais). On entrevoit ici certains éléments de leur contribution conjointe à la compétence plurilingue, par retour du français sur l'anglais, à travers l'importance d'avoir plusieurs langues à son répertoire pour diversifier les stratégies d'apprentissage (des langues, mais peut-être en général ?). Cela peut également constituer une piste à explorer sur la variation des langues qui servent de pivot selon la langue « cible »⁹⁷. On peut finalement conclure que l'anglais pourrait tout à fait être intégré dans une didactique du plurilinguisme et concourir au projet démocratique, mais pas tel qu'actuellement. Que l'on parle des pratiques, de la réflexion concernant la réélaboration des contenus d'apprentissage du français, ou de la démarche enseignante à

⁹⁷ Peut-être pas seulement en fonction du caractère « voisin » officiel des langues du répertoire mais aussi en fonction des stratégies que l'on élabore pour soi, ce qui peut être lié aux représentations que l'on a des langues, voire en fonction de leurs différences. Je sais pour ma part que c'est l'allemand qui me sert le plus souvent de langue pivot dans la compréhension de l'afrikaans oral, compétence passive élaborée grâce à six années d'apprentissage de cette langue sans jamais avoir vraiment développé de compétence d'expression orale fluide, mais qui se trouve réactivée au contact de l'afrikaans. Le zulu réactive ma faible compétence en fidjien (est-ce parce que je me les représente comme « exotiques » ?), les deux langues sont très différentes mais me semblent à la fois proches par la manière dont elles exploitent les syllabes à l'oral (consonne et voyelle, même si cela est plus fréquent en fidjien qu'en zulu à l'écrit) tout en me permettant de les (re)construire en comparant leurs différences.

développer, il ne faut pas se contenter d'un « ré-étiquetage de l'existant » comme l'illustre Coste au sujet de la contextualisation du CECR à un projet de changement : il n'y a « pas de contextualisation sans projet d'intervention » (2007a : 8). La nouvelle donne sud-africaine appelle donc à une redirection des objectifs de l'enseignement/ apprentissage des langues, nécessitant le développement d'une didactique du français et des langues. Il en va de même pour les langues officielles de la scolarité obligatoire, même et surtout depuis les premières réformes qui ont accompagné le pays à travers les premiers mandats démocratiques. Cela ouvre la perspective de projets qui pourraient être élaborés en commun, avec et entre les langues dans l'éducation, pour participer au processus démocratique.

7 Perspectives sociolinguistiques et didactiques : langues sud-africaines et francophonie, un projet commun ?

Chaudenson envisageait déjà en 1991 l'importance de la position sud-africaine post-apartheid dans le monde : « la fin de l'apartheid en République Sud-Africaine a toutes chances d'avoir, sur le continent africain comme dans l'Océan Indien, des répercussions géopolitiques dont beaucoup ne mesurent peut-être pas exactement l'ampleur et la diversité » (1991 : 216). Après avoir réalisé la majeure partie de ma thèse alors que la situation francophone de l'Afrique du Sud était ignorée, il semblerait qu'elle prenne effectivement une tournure géopolitique, mais pas forcément de la manière dont le chercheur le préfigurait :

« L'immense danger que représente pour le français en Afrique, l'apport « stratégique » de la RSA. 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 » (Chaudenson 1991 :217).

Les représentations françaises qui soutiennent le développement du français dans le pays ont certainement cet objectif en tête. Cependant, les dirigeants d'Afrique du Sud réalisent tout à fait la position stratégique du pays, en Afrique australe, en Afrique, dans l'Océan Indien mais également entre les pays dits du « Nord » et du « Sud » et dans le monde en général. Chaudenson a donc bel et bien anticipé l'importance du repositionnement de l'Afrique du Sud, mais le scénario linguistique tend à présenter une autre situation qui, fortement basée sur les intérêts du pays à exploiter une francophonie diplomatique et politique notamment en Afrique, ne se résume cependant pas à cela en ce qui concerne les échanges francophones et sud-africains.

Les langues étrangères, et particulièrement ici le français, sont importantes dans ce contexte car elles participent à sortir de la relation miroir, qui pourrait revenir à une dichotomie langue hypercentrale (et ses locuteurs)/ langues historiquement défavorisées (et leurs locuteurs) dans le pays. Le nombre de langues officielles (*cf.* chapitre 3.3.3.3) ne change donc en rien l'importance des langues étrangères dans la formation des élèves, des étudiants et des enseignants.

Ce dernier chapitre, basé sur les perspectives sociolinguistiques et didactiques d'un projet commun entre les langues sud-africaines et la francophonie, constitue en fait un point de départ pour appréhender la pluralité autrement et ensemble, à l'échelle locale et mondiale.

On développera ainsi un scénario de plurilinguisme scolaire qui pourrait inscrire le système éducatif dans le processus démocratique du pays, à l'aide d'une proposition de « plurilinguisme à la carte » présentant la souplesse nécessaire à la prise en compte de la diversité des situations sud-africaines. D'autre part, ce chapitre sera l'occasion de proposer quelques perspectives en matière de travail conjoint du français avec les langues du contexte dans lequel son enseignement/ apprentissage se déroule, ce qui nécessite l'esquisse d'un « polycadrage » prenant en compte les langues officielles, étrangères, mais également le tissage de liens entre le pays et les espaces géopolitiques et universitaires dont il fait (ou va faire) partie. Cela contribuera enfin à poser de nouvelles questions quant à la situation de l'Afrique du Sud par rapport à la francophonie de pratiques et la Francophonie officielle, en interrogeant l'implication et les critères de celle-ci vers l'intérêt de leur remise en mouvement.

7.1 Les langues et le (futur) citoyen : vers un plurilinguisme « à la carte » ?

« N'oublions pas que multitude et pluralité sont des mots de liberté,
Unité et unicité des mots de domination » (Weinrich 1989 : 50).

Dans les années 1940, Haarhoff attestait du développement d'un sentiment commun de « sud-africanité » (« South-Africanism » 1943 : 11) dans les écoles privées¹ qui abandonnaient l'enseignement du français pour celui de l'afrikaans : qu'en est-il désormais de l'« africanité » ? Il me semble que l'un des projets démocratiques du pays consistera en effet à pouvoir développer la conception d'une sorte d'« africanité » commune à la diversité des Sud-Africains, ce qui participe également à questionner le cloisonnement des langues dans l'apprentissage, encore trop configuré selon la tradition dans laquelle chaque école est inscrite. Alexander cite Bengu selon lequel « être plurilingue devrait constituer une caractéristique définitoire au fait d'être sud-africain² » (1999 : 17).

Ce projet d'inclure les langues dans la définition de l'identité sud-africaine suppose de modifier les préconisations linguistiques scolaires. Dans le cas de l'Afrique du Sud, comme dans la majorité des cas me semble-t-il, apprendre une langue « étrangère au pays » est important ne serait-ce que pour contribuer à une réflexion décentrée sur la différence. Dans ce projet, les langues officielles autres que l'anglais ont un rôle prépondérant à jouer et la formule du « plurilinguisme à la carte » proposée met en avant la notion de choix pour l'élève, afin de contribuer activement à son insertion sociolinguistique en Afrique du Sud, en renégociant les composantes de son appropriation plurilingue guidée, tout au long de sa scolarité. L'élaboration de cette proposition de scénario soulève la remise en question de certaines préconisations

¹ Ecoles privées britanniques qui enseignaient le français pour affirmer une forme de continuité à la « continentalité » traditionnelle européenne. Haarhoff mentionne par exemple le *St John's College* de Johannesburg.

² « Being multilingual should be a defining characteristic of being South African ».

linguistiques officielles, notamment celle d'utiliser « au moins deux langues » de la Constitution (1996) et du *Language in Education Policy* (1997), ainsi que celle du *National Curriculum Statement* (2005) stipulant qu'une langue ne peut pas être offerte à plusieurs niveaux dans une école.

7.1.1 Reconsidérer la préconisation d'« au moins deux langues »

Concernant les situations européennes, Weinrich (1989) propose un trilinguisme composé de la « langue d'origine plus deux langues étrangères ». Cela n'est bien sûr pas pertinent tel quel en Afrique du Sud, mais l'intérêt est ici que l'on part d'une proposition dans laquelle on ne se contente pas de deux langues, tout comme les travaux sur le plurilinguisme le recommandent et comme on en a développé l'intérêt dans ce travail. Cette idée pourrait être à la base d'une autre forme de plurilinguisme développé à l'école dans le pays. Alexander se prononce également en faveur de l'apprentissage d'au moins deux langues officielles en dehors de l'ancienne langue coloniale, pour équilibrer les rapports entre les langues, mais également pour contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance à la société :

« Il est évident que dans la situation post-coloniale où les lingua franca qui servent à la nation entière n'existent pas, ou alors où la langue coloniale fonctionne comme telle dans des domaines restreints, la connaissance de deux langues nationales ou plus est une alternative viable et une stratégie pratique essentielle à la création d'un consensus national et même d'un sens d'unité nationale » (Alexander 1999 : 15³).

Cela passe pour lui en Afrique du Sud par le développement du plurilinguisme : « la modernisation et la promotion du statut des langues indigènes recommande une politique de plurilinguisme dans tous les domaines sociaux » pour contribuer à la démocratisation sociale, c'est-à-dire contrer la tendance homogénéisante de l'anglais (*Idem*). Il faut prendre en compte le fait qu'il y a parfois plusieurs langues familiales, tout comme il faut réfléchir la proportion des langues dans le curriculum en général au regard de la nécessité de développer l'accès à d'autres savoirs scolaires⁴, comme l'écrit et les savoirs de bases en mathématiques par exemple et ce, même si les langues pourraient y participer.

Si l'anglais est considéré comme « pont sur » les conflits historiques et identitaires, exploitons-le comme tel, d'autant plus qu'il apparaît nécessaire et valorisé dans le pays. En revanche, il ne faudrait pas exploiter l'anglais pour la raison implicite qui sous-tend le choix de son utilisation, c'est à dire

³ « It is obvious that in the post-colonial situation where lingua francas (sic) which cater for the whole nation either do not exist or where the former colonial language functions as such in restricted domains, knowledge of two or more national languages is a viable alternative and an essential practical strategy for the creation of national consensus and even of a sense of national unity ».

⁴ C'est-à-dire qu'un des premiers arguments qui viendraient en opposition à cette proposition serait le fait qu'il apparaît extrêmement difficile d'accorder une place si grande aux langues dans le cursus par rapport aux autres matières. Il serait toutefois envisageable que l'apprentissage de chacune de ces langues ne démarre pas au même moment ou qu'il soit envisagé de manière différenciée en termes d'emploi du temps, d'objectifs attendus ou de modes d'évaluation par exemple. La comparaison avec d'autres systèmes scolaire intégrant l'apprentissage de plusieurs langues serait alors bienvenue.

l'occultation de la pluralité. Exploiter cette langue pour entreprendre un travail commun n'amenuise en rien la nécessité d'attaquer le problème de fond qui fait de l'anglais un « remède à la pluralité », étant donné le besoin pressant de reconfigurer le rapport à l'autre dans le pays. En conséquence, il est impératif d'entendre l'anglais dans ce contexte, parce qu'en Afrique du Sud :

- L'anglais n'est pas la seule langue véhiculaire, ni la plus utilisée : on n'est donc pas dans une situation où l'on chercherait à défendre « à tout prix » des langues moribondes selon l'argument de Calvet, mais dans la reconnaissance de pratiques dévalorisées, qui sont celles de la majorité de la population et qui doivent être prises en compte.
- L'anglais n'est, de plus, pas une solution mais un palliatif : comme vu jusqu'ici, il masque et permet de passer outre des conflits sociolinguistiques et identitaires, mais ceux-ci demeurent et peuvent alors ressortir sous d'autres formes. Pour ces différentes raisons, entendons donc la légitimité de l'anglais dans les curricula scolaires, mais en tant que le palliatif et l'outil social qu'il représente, donc nécessairement accompagné de deux autres langues officielles.

L'équation de base minimale dans ce cas renvoie donc déjà à un plurilinguisme scolaire (sans tenir compte des statuts scolaires⁵) qui met en avant le caractère inadapté de la proposition officielle d' « au moins deux langues », discutée au chapitre 3.3.3. A ce point du raisonnement, on n'a encore inclut ni la question des langues sud-africaines familiales qui ne sont pas officielles, ni celle des langues étrangères dont on a développé l'attrait et l'intérêt pour s'ouvrir au monde, en allant le découvrir et en le laissant venir à soi.

7.1.2 Revoir les statuts scolaires des langues

Selon les arguments développés dans ce travail, on en est donc à développer l'équation minimale de base⁶ :

anglais + deux autres langues officielles + une langue étrangère

Cette formule d'apprendre l'anglais avec deux autres langues officielles et une langue étrangère me semble à la fois correspondre aux besoins de l'enfant, l'inscrire de manière active dans la société sud-africaine et favoriser un espace de travail ouvrant à l'altérité. Pouvoir préciser cette « équation » du plurilinguisme à l'école plus avant, en désignant des langues au delà de leur statut dans le pays, il faut

⁵ Soit l'ordre d'appropriation des langues à l'école et l'étendue de leur apprentissage, qui ont des conséquences sur leur mode d'évaluation et leur coefficient aux examens.

⁶ En recensant les langues du répertoire. Dans un souci de clarté, la dénomination « langue » comprend ici les différentes variétés de langues, même si dans le contexte de la scolarisation obligatoire, il faudrait justement pour investir la question des langues d'enseignement/ apprentissage en y incluant explicitement les variétés.

alors prendre en compte plusieurs autres paramètres pour choisir les langues à mettre à disposition dans l'enseignement obligatoire, dont :

- l'intérêt sociolinguistique des langues dans les pratiques du pays (selon le projet démocratique),
- leur statut scolaire et leurs modes d'évaluation,
- les langues familiales de l'enfant, dont au moins une devrait pouvoir être une langue de scolarisation⁷,
- le fait que l'anglais va devenir une langue de scolarisation.

C'est là que la formule du plurilinguisme « à la carte » prend tout son sens, dans la mesure où elle permettrait de mettre en oeuvre une équation qui prenne en compte, de manière souple, ces paramètres pour configurer les langues de manière adaptée selon les provinces, le statut privé/ public ou international des écoles et les parcours des enfants. Si l'on conserve la proposition de plurilinguisme scolaire établie, elle peut convenir aux trois types d'écoles du pays que j'identifie (internationales, privées et publiques⁸), mais ces langues n'y auront pas le même statut scolaire ni les mêmes modes et coefficients d'évaluation :

Anglais (HL) + deux langues officielles+ une langue étrangère
Autre langue officielle (HL) + l'anglais + une langue officielle+ une langue étrangère

Si de nouvelles écoles privées se créent, l'utilisation d'autres langues de scolarisation que celles héritées de l'apartheid sera favorisée (dans un environnement d'enseignement/apprentissage approprié)⁹. Je pense que, pour ce faire, il faudra attendre une certaine démocratisation sociale, parce que l'élite actuelle s'en remet à l'anglais et que c'est de toute façon la langue de l'éducation supérieure. Cette proposition suppose alors que le statut des langues à l'école devrait être reconfiguré, en proposant plus de langues qu'actuellement et à différents niveaux, ce qui remet totalement en question, selon moi, le fait de ne pas pouvoir enseigner une langue à plus d'un niveau. Aux critères développés *supra* s'ajoutent le degré de standardisation des langues ainsi que leur ordre d'appropriation scolaire (Castellotti, Coste, Duverger 2008), qui renforcent l'idée selon laquelle la décision figurant dans le *National Curriculum Statement* de 2005 de ne pas proposer une langue à plus d'un niveau d'apprentissage doit être revue (*cf.* chapitre 5.1.2 p 320). En effet, les langues officielles pourraient être proposées sous la forme de langues-options qui peuvent servir à formaliser l'appropriation d'une langue familiale ou encore sous la forme d'une initiation à une langue nouvelle, avec un dispositif d'évaluation plus léger ; les configurations possibles sont

⁷ Dans la majorité des cas on évoque ici une des langues officielles, bien que le système actuel permette la création d'écoles privées dont la langue de scolarisation serait autre. Cela peut être intéressant si ces écoles travaillent l'anglais de manière à pouvoir en faire une langue de scolarisation par la suite, et si d'autres langues officielles sont apprises.

⁸ Qui malheureusement souffrent de conditions extrêmement difficiles et qui ne sont donc pas près de voir une population d'enfants socialement diversifiée, donc qui regroupent quasiment exclusivement les enfants de langues historiquement défavorisées. Il semble également qu'il faille y considérer l'enseignement d'une langue étrangère comme un projet à long terme. Ces catégories sont personnelles, officiellement n'existent que celles de la scolarisation publique et privée.

⁹ Ce qui arrivera peut-être avant que les écoles du public ne soient en mesure d'offrir des conditions de scolarisation comparables, les écoles privées mentionnées ne sont pas nécessairement envisagées comme fonctionnant à partir de frais de scolarité élevés.

nombreuses afin de permettre à l'élève de découvrir d'autres langues. Le statut scolaire de ces langues devrait être configuré de manière à représenter un atout aux examens – ce qui peut prendre forme grâce aux modes d'évaluation, dans le but de représenter une valorisation (comme la perspective de gagner des points supplémentaires aux examens).

La diversification des statuts scolaires des langues devrait permettre un choix plus diversifié concernant l'offre des langues disponibles mais également le niveau auquel on souhaite l'apprendre¹⁰. Je suis consciente que ces réflexions sont très ambitieuses (et supposent un aménagement complexe du curriculum, des emplois de temps, des temps d'apprentissage des langues, d'une accélération importante du développement des langues historiquement défavorisées en tant que matières et langues de scolarisation). Cependant, trouver le compromis réalisable passe peut-être par le fait d'envisager une configuration « idéale » pour la négocier et en retirer les éléments incontournables. Ce scénario a l'avantage de proposer un fonctionnement qui participerait à la démocratisation scolaire, ne serait-ce qu'en diversifiant le corps enseignant dans tous types d'écoles. Il participerait, de plus, aux expériences que l'école peut contribuer à développer avec les enfants dans la perspective d'une éducation plurilingue et pluriculturelle agencée autour de « scénarios curriculaires » (Castellotti, Coste, Duverger 2008 : 18) dont les intérêts ne sont plus à démontrer en Afrique du Sud, à savoir l'expérience :

- « de la diversité des langues et des variétés »,
- « de l'appropriation plurilingue »,
- « de la mise en commun des éléments de la diversité que chacun porte en soi ».

Le développement d'une didactique des langues sud-africaine, justifié au chapitre précédent, permettrait alors aux enseignants de contextualiser leur approche OBE et de savoir comment en exploiter les éléments intéressants à cet effet. Cette démarche démarre à mon sens tout d'abord par les enseignants et la construction de leur posture, ce qui comporte l'avantage de représenter des savoirs et des approches transférables à tous les contextes de scolarisation sud-africains en dégageant le paramètre des contraintes matérielles (si l'on exclut la question du coût de formation).

Chaque province, compte tenu des langues qui y sont le plus représentées, pourrait adapter le choix des langues officielles accessibles en considérant qu'il est impératif de proposer deux autres langues

¹⁰ Il m'est difficile de proposer une simulation dans le sens où, même si je prends la situation du KZN qui est peut-être la moins problématique du pays car l'anglais et le zulu sont les langues majoritaires de la province (puis, de manière bien moindre, officiellement l'afrikaans mais je compterais également le xhosa, langue proche du zulu), on voit tout de suite que l'anglais doit devenir langue de scolarisation par la suite quand il ne n'est pas au départ alors qu'il en ira difficilement de même pour le zulu auprès d'élèves ayant l'anglais comme première langue de scolarisation. On n'est donc bien sûr pas dans une configuration qui proposerait une « égalité des langues », donc en restant dans une scolarisation qui pousse vers l'appropriation de l'anglais, ce qui s'adresse toujours aux enfants dont ce n'est pas une des langues familiales.

officielles en plus de l'anglais. Dans le cas des élèves internationaux, il serait envisageable de proposer une langue du répertoire de l'enfant à la place d'une des langues officielles, tout en tenant compte du fait qu'il serait préférable d'en apprendre une nouvelle, avec la question importante que cela pose concernant les langues historiquement défavorisées (qui s'adresse surtout au contexte des écoles « ex-model C ») : faut-il imposer l'apprentissage d'une langue historiquement défavorisée ?

Ce qui me pose question ici n'est pas l'intérêt d'apprendre une de ces langues mais de l'imposer. Cependant, tant que la manière dont ces langues sont proposées ne permet pas un apprentissage à un niveau débutant, avec d'autres types de progression et d'objectifs que ceux existants, le choix des enfants ira à ce qu'il est possible d'apprendre pour réussir ses examens (comme exprimé dans les entretiens avec les élèves du secondaire). Tant que ces langues ne seront pas enseignées de manière attractive et abordable, le choix des enfants (et de leurs parents) restera pragmatique. Quand l'alternative entre une langue historiquement défavorisée et l'afrikaans sera proposée de manière à constituer un choix réel (en termes de faisabilité, d'intérêts communicatifs et de découverte interculturelle de l'autre notamment), il me semble qu'il sera plus facile à ces enfants et à leurs parents d'envisager le fait que parler ces langues est un atout dans la société sud-africaine actuelle. Je ne réponds donc pas à cette question puisqu'elle dépend selon moi directement de ce qui doit être aménagé dans le système éducatif concernant ces langues.

Imposer l'apprentissage d'une langue historiquement défavorisée¹¹, dans les conditions actuelles où elles sont enseignées va être négativement perçu et contribuer à alimenter des représentations trop bien ancrées (sans compter le fait de faire écho aux traumatismes historiques concernant les langues à l'école, qui serait un argument de choix aux détracteurs de cette proposition). Ne pas l'imposer va faire perdurer la situation actuelle de s'en remettre aux anciennes langues coloniales, ce qui n'est pas souhaitable non plus. La question se pose donc autrement, et passe par le fait de repenser l'offre des langues. Ne pas la poser revient à la conclusion automatique que devoir apprendre deux langues officielles (en plus de l'anglais) comportera forcément une de ces langues pour les élèves sud-africains, mais occulte alors complètement la question des niveaux d'apprentissage proposés, de leurs statuts et de leurs coefficients dans le curriculum. Cette question est nécessaire pour réfléchir les statuts scolaires des langues (ordre

¹¹ Il va d'ailleurs me falloir trouver une autre dénomination que ce terme de « langue historiquement défavorisée », pour ne pas induire que leur reconnaissance un dû tourné vers le passé mais plutôt un atout vers le futur. Au départ inspiré de l'expression locale politiquement correcte de « historically marginalized languages », il est peut-être temps de définir ces langues autrement. Cette réflexion pourrait être liée à celle d'« empowerment » dans le pays, notion que je ne développe pas dans ce travail en raison de sa faible présence dans les pratiques et représentations des témoins. Sous l'influence américaine, notamment médiatique et en référence aux leaders de l'histoire noire du continent (W.E.B. Du Bois par exemple), elle pourrait prendre de l'importance et servir à la remise en question de la loi de *Black Economic Empowerment* pour réorienter les moyens à mettre en œuvre afin de (re)donner le pouvoir aux individus sud-africains sur eux-mêmes (cf. note 137 p.229 au chapitre 3.3.3.3).

d'appropriation, compétence développée, évaluation) et se pose encore autrement pour les élèves sous le statut « immigrant » : apprendre l'afrikaans ou une autre langue officielle ?

7.1.3 L'importance de l'afrikaans et de la notion de choix

Cela soulève la question de l'afrikaans, que l'on ne peut en effet pas placer dans un choix contre l'anglais en tant que « langue sud-africaine d'origine européenne » : mettre les deux directement en concurrence porterait fortement préjudice à la première. Pour continuer à faire partie du paysage linguistique sud-africain, et notamment rester *medium* d'appropriation universitaire, l'afrikaans doit donc désormais se situer aux côtés des langues historiquement défavorisées, dans une sorte de position où cette langue s'y associe pour résister à l'anglais. Ce revirement de l'afrikaans n'est pas toujours bien accueilli et soulève plus largement des questions concernant le choix des langues qui devraient bénéficier de mesures de faveur pour se développer, ainsi que des questions de légitimité que l'on rencontre souvent, comme à travers cet échange entre Vuyo Mbuli et le Professeur Brink, recteur de l'université de Stellenbosch en 2006 :

Extrait 55. (annexe 25b, p. 160)

Pr. Brink : et euh la majorité d'entre nous parce que l'on veut être internationalement reconnu et tout ça, on va souvent enseigner en anglais à certain degré/ euh mais que fait-on pour les dix autres langues ?

Vuyo : ...ouais les NEUF autres

Pr. Brink : ben les DIX autre c'est l'anglais plus dix autres/

Vuyo : bon ouais, ok/

Les défenseurs de l'afrikaans tentent ainsi de sortir du duo linguistique de l'apartheid tout en tâchant d'agir sur la visibilité actuelle de leur langue. Ce positionnement est soutenu tout autant par des arguments pernicieux que des arguments sincères, ce qui rend tout propos ambigu¹². Brink dans l'émission de radio parle des « dix langues indigènes » (*cf.* annexe 25a, *Ibidem*) et ce type d'inclusion de l'afrikaans aux neuf autres langues est tout autant naturellement choquante pour l'opinion publique qu'elle pourrait être exploitée dans la valorisation et le développement des autres langues. Pour prendre l'exemple du positionnement de l'université de Stellenbosch quant à son projet d'y développer un multilinguisme, c'est à la fois un pas constructif comme c'est une manière de pouvoir s'assurer de pouvoir continuer à fonctionner en afrikaans. De mon point de vue, le maintien de l'afrikaans est tout à fait légitime voire bénéfique, là où l'opinion publique y voit le maintien d'un privilège auquel les autres

¹² Brink évoque des projets conjoints avec le xhosa mais ne revient sur le sujet à aucun moment. Le problème réside dans le type de discours adopté qui peut revenir à revendiquer une défense des dix langues pour ne s'occuper en fait que de celle de l'afrikaans. Tout dépend donc de la manière dont cette association doit prendre forme pour faire corps contre l'anglais en promouvant le plurilinguisme ; cela met également en évidence l'impact de toute mise en œuvre, qui doit être accompagnée d'un discours clair qui reste très délicat à formuler.

langues officielles n'accèdent pas, donc auquel l'afrikaans ne devrait plus avoir droit. De plus, certains peuvent arguer du fait que l'université adopte ce type de discours pour aller vers le plurilinguisme dans le seul but de rester dans la légalité tout en ne mettant en œuvre que des mesures symboliques. C'est peut-être pourtant là une des voies, très délicates à emprunter, et surtout à présenter dans le discours approprié et avec la démarche adéquate, vers la défense des langues historiquement défavorisées contre la glottophagie de l'anglais : si l'afrikaans perd sa place, les autres langues ont-elle une chance d'une part, de se développer en tant que langues de scolarisation voire d'études supérieures et, d'autre part, de s'élever contre l'anglais ? Rien n'est moins sûr.

Pour les enfants sud-africains, la langue étrangère à apprendre au cours de leur cursus devrait être une langue nouvelle (non sud-africaine), si l'on veut exploiter à la fois les rapprochements et la xénité de cette langue pour favoriser une certaine décentration et amorcer un travail sur le rapport à l'altérité. Cela a pour conséquence de ne pas inclure les langues non officielles qui sont parlées dans le pays, qui restent à inclure dans une des déclinaisons possibles du scénario de plurilinguisme « à la carte ». Les langues familiales devraient être soutenues par l'institution scolaire, cela constitue donc une nouvelle problématique à réfléchir. Pour les enfants qui ne sont pas sud-africains, puisque la langue étrangère apprise ferait peut-être déjà partie du répertoire, la langue nouvelle pourrait être une langue sud-africaine hors de l'anglais. C'est alors cette langue, si possible historiquement défavorisée (*cf.* questionnement *supra*), qui permettrait de travailler le rapport à l'altérité et la décentration.

Cette forme de plurilinguisme « à la carte » demande un aménagement certain mais elle prend en compte l'importance du développement d'une compétence plurilingue en favorisant un apprentissage de plusieurs langues, représentant des degrés de xénité différents et permettant d'investir des imaginaires variés pour favoriser la décentration et un travail sur le rapport à l'altérité et la décentration. Cela permettrait également de donner une visibilité certaine aux langues historiquement défavorisées par la présence d'une langue officielle supplémentaire : diversifiant par là même les pratiques et la composition du corps enseignant de l'école, cela aurait sans doute un impact sur les représentations également. De plus, cela permettrait aux enfants d'apprendre des langues à plusieurs moments dans leur parcours, d'en changer, de les apprendre pour des objectifs différents et de les faire concourir de manières variées à leurs examens. Ce type de plurilinguisme permet notamment d'introduire la notion de choix parmi l'offre des langues, ce qui semble intéressant car cela situe l'élève au centre de son parcours sociolinguistique, lui permettant de le composer, le modifier et l'orienter, concourant peut-être par là également à amorcer une certaine réflexivité sur son parcours de vie projeté. Bien sûr, aucune de ces hypothèses n'est pertinente si, du côté des établissements et des enseignants, aucun travail sur le discours concernant les langues, les contenus

des curricula et les objectifs des apprentissages linguistiques (scolaires mais également en termes de développement personnel) n'est effectué et réactualisé. Le discours sur les langues doit enfin prendre en compte l'importance de parler des langues sud-africaines. Même si l'on ne passe que quelques années en Afrique du Sud, il existe des intérêts à apprendre une langue locale nouvelle, ce qui implique que le travail sur le rapport à l'altérité et la décentration passe avant tout par les acteurs de l'éducation, comme développé *supra*.

On pourrait aller à l'encontre de cet argument en arguant que cette présentation du plurilinguisme serait en faveur de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère. Là aussi, il est important que l'offre puisse contenir un choix, notamment avec des langues géographiquement proches comme le portugais. Cependant, apprendre des langues considérées comme « éloignées » ou véhiculaires à l'international constitue une ouverture de soi au monde et au dépassement des dynamiques locales qui me semble importante. De plus, si l'éducation sociolinguistique locale est primordiale pour que les enfants se construisent une place active dans une société qui leur laisse le choix de se positionner de manière plurielle (ce qui est difficile partout) et à laquelle ils participent, on ne peut que leur souhaiter d'aller voir ailleurs d'ainsi contribuer à leur tour à l'ouverture du pays et à l'intégration de la pluralité comme composante de l'équation avec laquelle il faut compter.

On voit désormais plus précisément en quoi les réformes adoptées depuis 1994 devraient être considérées comme une première vague de réforme « post-apartheid » plutôt que comme des réformes définitives et satisfaisantes, selon l'idée que peut induire la construction du discours de « transition démocratique achevée » (développée au chapitre 1). Ces mesures nécessitent désormais d'être réévaluées pour en modifier certains points, afin d'accompagner au mieux le gouvernement dans ses projets à long terme, près de vingt ans après les premières élections démocratiques. Dans cette optique, et malgré le fait que les langues étrangères sont jusqu'alors évincées du débat, il est possible d'envisager des modes de travail qui pourraient favoriser ce projet par le biais de réseaux universitaires et de recherche au sujet des langues, dans l'attente qu'elles soient considérées comme élément nodal de l'avenir du pays ou pour éviter, si cela n'est pas le cas, que la situation sociolinguistique et éducative ne se dégrade davantage.

7.2 Travailler en commun

La situation du français en Afrique du Sud appelle donc à cultiver plusieurs sphères de travail en commun autour des langues. Tout d'abord, les chercheurs sur le français devraient pouvoir se constituer en réseau didactique, afin de pouvoir travailler ensemble mais également se soutenir et constituer un poids moins négligeable dans le paysage des recherches sud-africaines (voire mondiales). De plus, les langues

étrangères bénéficieraient à mutualiser leurs travaux visant à l'assise et au développement de leurs champs de recherche et de formation. Cela permettrait enfin, peut-être, d'ouvrir le tout à un travail en commun avec les langues officielles, afin de favoriser le partage de pratiques, de contribuer à la visibilisation des langues historiquement défavorisées et à leur constitution en tant que langues de recherches. On développera enfin en quoi le français et les langues d'Afrique du Sud ont intérêt à développer ces projets communs.

7.2.1 Construire et nouer un réseau didactique

Les propositions formulées dans ce travail sont très optimistes, les projets semblent d'une envergure large pour une situation du français officiellement minoritaire et qui est, qui plus est, non soutenue par l'État, impliquant donc que cette lourde tâche repose sur le peu d'enseignants-chercheurs disponibles. Il est peut-être cependant possible d'alimenter cette dynamique (d'autant plus qu'elle commence à susciter des intérêts en Afrique australe) en fonctionnant avec un outillage léger et en se focalisant sur le fonctionnement d'un réseau plutôt que sur une infrastructure et des moyens plus lourds et plus difficilement envisageables.

Au sein du pays, développer la didactique du français serait l'occasion d'alimenter un réseau de recherches à long terme autour du français. Cependant, le réseau universitaire actuel d'une part, ne peut pas tout attendre des futurs enseignants de français formés à UCT, dont cela ne sera finalement pas le rôle¹³ et ne peut, d'autre part, tout simplement pas attendre face à l'urgence du développement de pratiques et de recherches didactiques pour assurer la viabilité du système éducatif et supérieur à long terme. La didactique des langues a donc la double tâche de se développer, tout en démarrant/ participant à une réflexion didactique sur l'enseignement des langues en Afrique du Sud en général, qu'elles soient officielles ou non.

S'il est en effet très encourageant que les universités soient réactives et développent de nouveaux cursus, de nouveaux diplômes ne garantissent pas un enseignement plus approprié à la situation actuelle. Il semblerait intéressant de développer un réseau regroupant les différents chercheurs au sujet du français dans le pays à cet effet, pour travailler les problématiques et les défis auxquels les formations de français font face et proposer les actions adéquates. Je pense que ces changements dans le supérieur participeront en retour à renouveler les pratiques du secondaire, car une dynamique peut s'installer entre langues et formations, pour que les recherches des étudiants puissent être partagées et guidées par et avec les enseignants, venir alimenter la recherche universitaire pour ensuite revenir sur la formation des enseignants de tous niveaux. Par ailleurs, la formation didactique mise en place par l'université de Cape Town va certainement à l'avenir former le corps enseignant, ce qui bénéficiera en retour aux écoles

¹³ À moins que certains ne décident bientôt de démarrer un doctorat, ou de publier localement au sujet de leurs pratiques.

secondaires dans lesquelles certains de ces enseignants travailleront. Il est à souhaiter que les recherches et les formations didactiques du supérieur pour le français puissent avoir lieu conjointement avec celles concernant les langues officielles. Cela permettrait de décloisonner les matières, de bénéficier de recoupements qui pourraient être bénéfiques à la recherche et aux étudiants avec des cours facilitant la mise en relation des langues entre elles. Plus largement, cela permettrait donc de contribuer au développement de plurilinguismes avec tous les avantages que le fait de disposer d'une compétence plurilingue propose en termes de rapport à l'altérité notamment.

De manière plus large, la situation sud-africaine se retrouve au carrefour de l'Afrique australe concernant le français : le master en didactique du français langue étrangère de UCT est considéré comme une première, car la formation est à la fois un master en présentiel, ce qui n'est pas si fréquent (*cf.* tableau 17 au chapitre 5.3.2, p. 350) et elle se trouve être la seule formation de futurs enseignants de français en tant que langue étrangère de la région. Il semblerait d'ailleurs que cette initiative sud-africaine inspire jusqu'au Kenya, qui est entré en relation avec UCT. Des relations étroites se développent avec des pays limitrophes, comme le Lesotho et le Botswana par exemple, qui souhaitent développer une offre en français. Le français a donc un rôle à jouer en Afrique du Sud, et plus généralement en Afrique australe pour ce qui concerne la francophonie.

7.2.2 Un référentiel pour les langues étrangères...vers un travail avec les langues officielles ?

Dans l'hypothèse où un travail conjoint entre les langues étrangères permettrait de mieux mettre leur intérêt en avant et de disposer d'une offre construite pour le contexte sud-africain, il serait intéressant de pouvoir élaborer un référentiel pour les langues étrangères. Le CECR est utilisé à travers l'échelle des niveaux de compétences, notamment pour estimer la progression entre les différentes années de français à l'université, et donc élaborer les examens, voire parfois préparer les examens du DELF. Le CECR, en l'état, ne propose pas des niveaux universellement adaptables à développer en langues étrangères, mais il semble pris en compte en Afrique du Sud par les acteurs du français comme seul référentiel de langue française disponible établi hors contexte de domination anglophone (du moins où l'anglais coexiste avec d'autres langues, donc peut-être également où le français est inscrit dans une pluralité). Certains enseignants-chercheurs ressentent le besoin de créer un référentiel propre au français en Afrique du Sud mais la question de qui peut s'en charger reste la même : les effectifs universitaires en français (et dans les autres langues étrangères) sont trop peu nombreux pour se lancer dans une tâche de cette ampleur ; le gouvernement, quant à lui, ne travaille pas les langues étrangères.

Cela permettrait pourtant peut-être d'analyser dans un premier temps la situation actuelle (quels types de compétences développe-t-on avec les élèves et étudiants ? Dans quelle mesure ? De quelles manières ? Vers quels objectifs ?), pour ensuite se reposer ces questions concernant les objectifs que l'on souhaite désormais atteindre, afin de les envisager à la fois de manière réalisable, pertinente pour le contexte et d'ainsi travailler les postures adéquates. Comme évoqué aux chapitres 5 et 6, on se trouve dans la gestion des pratiques dans l'urgence et dans une adaptation à moindre coût (temporel, structurel, matériel) également due au manque d'émulation pour réfléchir une approche sur mesure, notamment quand on est le seul enseignant d'une langue donnée dans son université. Le cadre actuel reste donc proche du « ré-étiquetage de l'existant » de Coste (2007a).

Peut-être que repartir du Cadre en définissant les « ouvertures multiples et options fortes » (Coste 2007a : 5) pour le contexte sud-africain serait un point de départ constructif à l'élaboration d'un référentiel local pour le français, qui pourrait peut-être être élaboré conjointement avec d'autres langues étrangères, tout en prenant en compte les particularités de chaque langue en termes d'objectifs de formation. Cela participerait à dessiner les contours d'un socle référentiel pour les langues étrangères, en fonction du système éducatif sud-africain, mais également de la contextualisation sociolinguistique plus large (Castellotti, Moore 2008b). Cela participerait à définir plus précisément, en fonction de la situation de chaque langue dans le pays, quelles directions prendre et, en conséquence, comment élaborer une progression, des niveaux et des types de compétences qui tiennent compte de la position de chaque langue (comme par exemple ses sources de financement, sa présence et son statut dans les universités, les effectifs enseignants, les effectifs étudiants, les types de formations diplômantes qui incluent les langues, etc.).

Étant donné la position que semble prendre le pays en Afrique australe concernant le français, majoritairement à l'initiative de ses voisins qui formulent des demandes auprès du SCAC¹⁴ français d'Afrique du Sud, il serait éventuellement possible de partager cette expérience pour qu'elle serve aux pays de la zone souhaitant élargir leur offre de langues étrangères¹⁵. Ce partage d'expérience est ici entendu en tant que partage du processus d'élaboration de ce socle référentiel commun et particulier à chaque langue, plutôt que comme passation d'un produit fini, puisqu'il reviendrait alors aux partenaires intéressés de la zone d'en créer un pertinent pour leur propre contexte. Rendre ce type de processus de travail transférable pousserait peut-être alors même les chercheurs d'Afrique du Sud impliqués à justifier leurs choix explicitement afin que chaque partenaire puisse, à son tour, réfléchir ce qui convient le mieux à un autre contexte donné. Cela permettrait donc d'être attentif à l'importance de tisser étroitement la

¹⁴ Service de Coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Afrique du Sud.

¹⁵ Le français en premier pour ce qui concerne l'objet de ce travail mais également parce que ce sont les démarches dont j'ai connaissance. Il faudrait s'enquérir des actions et projets des autres langues étrangères du pays et de leurs systèmes de partenariat pour pouvoir développer la question.

direction et la pertinence des langues étrangères au contexte de l'Afrique du Sud, à travers le fait de devoir laisser un fil apparent sur lequel les partenaires puisse tirer pour détisser l'ensemble et le retisser autrement, pour un autre contexte.

Ces travaux pourraient dès le départ (et peut-être le devraient-il politiquement) être ouverts à une inclusion des langues officielles, en prenant en compte un éventuel travail en commun et en leur aménageant une place (qui permet en retour de mieux définir celle des langues étrangères), valorisée, que leurs représentants choisiraient par la suite d'investir ou non. Cela devrait, me semble-t-il, prendre la forme d'une prise en compte pour sûr des langues officielles et d'une proposition ouverte au partage de réflexions sur l'aménagement didactique de l'enseignement/ apprentissage plus large des langues dans le pays, mais dont la décision de participation serait le choix des représentants et acteurs des langues officielles, certainement dans un second temps.

Pensées ensemble, la coexistence des langues dans l'apprentissage et la formation pourrait donc être configurée de manière dynamique, de manière à ce qu'elles concourent mutuellement à leur développement. Ne pas se diriger vers ce genre de réseau de travail pourrait amener des sortes de fonctionnement en autarcie des langues, au risque de se concurrencer¹⁶, ou de s'opposer politiquement, ce qui serait au détriment direct de leurs locuteurs (qui tentent d'assumer des identités plurielles, à la fois sud-africaines et tournées vers le futur et un autre rapport à l'altérité). Cela permettrait, en outre, de s'inscrire véritablement dans le projet d'une éducation plurilingue et pluriculturelle, coordonnée, qui vise à une meilleure cohésion sociale et à une démocratie participative en instaurant une autre « manière d'être aux langues » (Beacco 2005). Ce serait là l'occasion d'attester de la résilience sud-africaine, de ses capacités d'innovation et de donner du grain scientifique à moudre en retour aux pays dits « du Nord » notamment, dans la manière de s'inventer en tant qu'« unité dans la diversité ».

7.2.3 Interdépendance du français et des langues locales

La Francophonie devrait envisager une prise en compte plus paritaire et contextualisée des dynamiques francophones, qui semblent désormais se tourner vers un développement commun du français avec les langues en contexte. Elle pourrait contribuer à certaines impulsions locales pour participer conjointement au développement des autres langues et, plus particulièrement pour cette recherche, du zulu dans le KZN (à travers des partages de pratiques et de réflexion didactiques, des publications scientifiques plurilingues, des travaux de recherches conjoints, liés aux formations des étudiants, etc.). Prendre en compte la situation des langues du contexte dans lequel le français s'insère passe, en Afrique du Sud, par la contribution à la valorisation et à la visibilité des langues historiquement défavorisées :

¹⁶ Dans le cas où la promotion des langues historiquement défavorisées ne parviendrait pas à imposer l'image de langues de la modernité et de l'ouverture au monde.

« Ce qu'il exige face à l'anglais, ne doit-il pas l'offrir aux autres, par exemple en aidant les langues africaines à dire la modernité ? Par exemple en admettant que, dans les pays francophones, d'autres langues se parlent qui méritent aussi de vivre pour exprimer la vie ? Par exemple en s'ouvrant aux autres langues ? Défendre sa langue en en protégeant d'autres... » (Klinkenberg 2001 : 158).

Les intérêts à développer des formes d'appropriation plurilinguisme en Afrique du Sud rejoignent les arguments francophones pour trouver un positionnement spécifique face à l'anglais dans le phénomène de mondialisation. Le français en Afrique du Sud se trouve donc en position d'accompagner le développement des langues historiquement défavorisées ainsi que de participer au développement de champs de recherches didactiques, tout comme la f/Francophonie en retire des bénéfices multiples. Cela pourrait prendre plusieurs formes (perméables entre elles et non exhaustives) :

- Réorienter les politiques du français en Afrique du Sud vers les nouveaux besoins émergents, notamment sur le marché du travail et en relation à l'ouverture du pays au continent africain et au monde, ce qui semble être souhaité puisque, je le rappelle, tous les diplomates sud-africains sont désormais formés en français, seule langue étrangère obligatoire.
- Favoriser les recherches francophones en lien aux recherches sud-africaines en didactique des langues, en contribuant à l'établissement d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle en Afrique du Sud, ce qui permettrait de développer un travail en réseau avec des collègues travaillant dans les champs des langues officielles au niveau du pays, de développer des réseaux de travail et de recherche internationaux. Cela permettrait en retour d'alimenter la recherche sur le plurilinguisme, la didactique des langues, et l'intérêt de contextualiser les propositions didactiques au cas par cas, développant ainsi des pratiques d'autonomisation des universités sud-africaines pour développer leurs cursus (à dominante linguistique ou non). La formation de ces réseaux permettrait une forme de coopération notamment en Afrique australe, en comptant sur l'appui de la francophonie d'Afrique du Sud pour se développer.
- Permettre de dégager des dynamiques du français dans des situations considérées *a priori* comme minoritaires, et donc souvent peu explorées en vertu des représentations selon lesquelles les francophonies de diffusion sont figées et ne sont amenées qu'à survivre sous l'impulsion des autorités francophones : cela permettrait d'attirer l'attention sur l'importance des positionnements francophones dans ces contextes. Je pense, par exemple, à la fluctuation des orientations politiques françaises et à la coopération francophone à l'étranger, mais surtout à travailler la nuance, qui peut paraître fine et donc apparaître faussement négligeable, entre faire survivre une langue à l'étranger ou contribuer à la développer parce qu'une demande existe, *avec* les langues du contexte donné et selon un point de vue sociolinguistique lié au bénéfice de la population. Cela

pourrait permettre de renouveler certains regards sur la francophonie, en questionner les outils et les critères d'évaluation afin de reconsidérer la position du français au XXI^e siècle.

- Comme souvent dans ce travail, où la position de l'anglais appelle à définir celle du français et inversement, ces recherches permettraient de continuer à travailler les relations entre ces deux langues, notamment dans l'intérêt de travailler à une didactique du plurilinguisme en Afrique du Sud, donc à mieux connaître les liens et différences que ces deux langues entretiennent avec les langues officielles du pays et d'observer les dynamiques des répertoires plurilingues. Cela contribuerait également à la recherche mondiale concernant les didactiques des plurilinguismes, que ce soit en Afrique du Sud ou ailleurs et, je l'espère, de l'Afrique du Sud en collaboration avec d'autres contextes plurilingues.
- Contre l'homogénéisation par l'anglais, situation dans laquelle le français est « avec toutes les langues du monde dans une situation de complémentarité » (Klinkenberg 2001 : 161). Le français a donc évidemment besoin des autres langues. La promotion des langues passe par la promotion des individus (plurilingues, à valoriser, à positionner socialement et économiquement de manière viable). C'est donc en valorisant les langues et leurs locuteurs qu'on parvient à la promotion des individus, eux-mêmes notamment promus par le plurilinguisme qu'ils développent et leur regard à ce sujet. C'est ce qui n'a pas lieu en Afrique du Sud actuellement. C'est peut-être là que le français aurait un rôle à jouer en participant à promouvoir le plurilinguisme, pour contribuer au projet démocratique sud-africain et donc en travaillant à son avenir. Le devenir de la francophonie se joue en relation au développement du plurilinguisme. Mon intérêt n'est pas le développement du français à tout prix, mais j'en vois l'intérêt pour la situation sud-africaine dont la pluralité est un état de fait qui n'a jamais été pris en compte dans les situations éducatives au-delà des politiques linguistiques et éducatives, il est donc important, voire urgent pour l'Afrique du Sud, de se pencher sur ces questions.
- Travailler en partenariat dans une relation nécessairement posée comme paritaire : même si certains projets débutent par une contribution à l'autonomisation, l'objectif est de faire en sorte de travailler en réseau et en groupe, sans induire de tutelle ou de dépendance, ce qui rejoint le propos de Klinkenberg dans le ménagement d'un équilibre entre « un égalitarisme nuisible et une ségrégation injuste » (*Ibidem* 166).
- Favoriser le retour « Sud-Nord » pour que la coopération ne se cantonne pas à virer au stéréotype de « l'aide du Nord au Sud » mais que les regards « du Sud » permettent de questionner, renégocier et enrichir les considérations figées notamment en Europe, dont la recherche peut

bénéficier de cette impulsion différente. Travailler les relations d'identité/ altérité implique en effet, selon moi, de bénéficier en retour du regard de l'autre sur soi pour se construire et apprendre à sortir des mythes coloniaux, comme le mentionnent Augé (1989) au sujet des regards de recherche, Ricard (1990) et le « questionnement inversé » du Papou cité par Castellotti (2009 : 136) :

« Au lieu de nous interroger, comme nous le faisons généralement, sur la différence des autres par rapport à notre normalité, ils nous invitent à nous questionner sur nos propres évidences et sur leurs sens partagés (ou non), mais peuvent légitimement eux aussi, questionner directement les nôtres et que cela remette en question « notre normalité ».

Le français n'a pas « intérêt à se considérer dominant ou dominé » (Klinkenberg 2002 : 96) mais pourrait accompagner le processus de démocratisation, en soutenant la politique de promotion de la diversité dans le pays. Celle-ci fait écho au projet francophone, ouvrant la perspective d'un partage de ressources notamment sous la forme de travaux en réseau, dans une relation paritaire et sans empiéter sur l'autonomie de recherche sud-africaine puisque le but est de travailler ensemble tout en faisant que l'Afrique du Sud puisse constituer un pôle de recherche dit « du Sud », qui puisse se développer dans et bénéficier des partenariats « du Sud » également. La francophonie aurait par ailleurs sans doute fort à bénéficier de ce travail en réseau sud-africain ainsi que de ce partage dans le sens où elle devrait prendre en compte les apports de l'altérité des contextes dans lesquels elle s'inscrit.

Contribuer à la valorisation et à la visibilité des langues historiquement défavorisées en Afrique du Sud ne s'arrête en effet pas à l'Afrique du Sud. D'une part, il est possible que la situation sud-africaine intéresse des universités francophones étrangères pour la réalisation de travaux communs. D'autre part, il serait intéressant et bénéfique que le pays et ses langues-cultures soient mieux connus dans le monde, notamment en France. Il me semblerait également pertinent, si l'on favorise la venue des étudiants du « Sud » pour étudier au « Nord », d'en faire de même à l'inverse, pour enrichir les questionnements du « Nord ». De plus, pourquoi faire venir en France des étudiants sud-africains qui passent une année à n'enseigner que l'anglais¹⁷ ? Pourquoi ne pas utiliser ces opportunités pour proposer des initiations à une langue nouvelle¹⁸ dont cet étudiant serait locuteur, afin qu'il puisse la partager et que l'on diversifie, de

¹⁷ Les intérêts pour l'étudiant sont évidents, bien qu'on pourrait imaginer un intérêt supplémentaire pour lui à partager d'autres langues sud-africaines lors de ce séjour. La question est plutôt tournée vers ce que la France, pour ce qui est de l'exemple utilisé ici, retire de ce type d'échange, au-delà du fonctionnement des accords de coopération, à travers le fait de cantonner la pluralité de l'assistant sud-africain à son anglophonie, d'autant plus que cet anglais ne sera de toute façon pas exploité comme variété d'anglais.

¹⁸ Dans le cadre de l'établissement secondaire dans lequel l'étudiant fait son stage, voire dans une université avec le concours d'un enseignant-chercheur pour que cela puisse servir de support à une réflexion didactique donnée.

France, les langues supposées « exotiques » en initiation¹⁹ ? D'une part le Nord a fort à apprendre du « Sud », concernant les questions de décentration, de regards sur soi et les autres, de savoir-faire et à la recherche d'autres manières de faire et de penser. D'autre part, les débats contemporains sur la situation du continent africain mettent souvent en avant le fait que le salut de l'Afrique ne viendra que de l'Afrique²⁰, l'intérêt pour le continent naîtra aussi de l'impulsion qu'il génère et des représentations que les pays des autres continents peuvent en conséquence (mais aussi de leur propre réflexivité) renégocier. Cela passe donc également, selon moi, par le fait de s'intéresser à ces contextes pour ce qu'ils apportent et pas seulement pour ce que l'on peut/ veut y voir. Ce qui n'est pas possible ou envisageable pour tous les pays d'Afrique, en fonction de leur propre situation, est tout à fait possible pour l'Afrique du Sud, qui doit aussi penser sa position d'interlocuteur du continent en termes de contribution au bénéfice de l'Afrique et à celui de la coopération internationale.

On peut donc également développer les intérêts altéritaires de la promotion conjointe du plurilinguisme par l'Afrique du Sud et la francophonie. Contextualiser les didactiques des français implique aussi de s'interroger sur « le monde postcolonial et sur la reconstruction des catégories qui permettent de l'interpréter » (Castellotti, Moore 2008b : 211), ce qui est un objectif du projet démocratique sud-africain. La promotion du plurilinguisme (le développement d'une compétence plurilingue) en tant que configuration favorisant « l'assouplissement intellectuel, l'enrichissement culturel, l'ouverture à l'Autre, le sens du relatif et donc l'apprentissage de la tolérance » (Klinkenberg 2001 : 159) permettrait à l'Afrique du Sud de composer avec son histoire et de ne pas s'en remettre au fataliste « it's the legacy of apartheid ». Cela permettrait tout autant à la francophonie de questionner ses projets : Klinkenberg mentionne, par exemple, qu'une étude réalisée pour l'Union Européenne citait le fait que « c'est dans deux pays francophones que l'on avoue le plus facilement des sentiments xénophobes » (*Ibidem* 77). La Francophonie semblerait pouvoir bénéficier des interactions entre ses acteurs officiels et ceux qui sont officiellement invisibles, puisque certains objectifs sont communs. Elle pourrait également s'interroger sur la valorisation critériée qu'elle propose à ses locuteurs : à quoi sert le français aujourd'hui aux migrants africains francophones qui résident en Afrique du Sud ?

¹⁹ Notamment dans les formations universitaires en didactique des langues. Ce type de module est extrêmement intéressant et utile, mais reprend souvent des langues considérées « exotiques » et bien souvent déjà valorisées (japonais, arabe, russe...). L'intérêt de l'initiation à une langue nouvelle ne se résume pas au seul fait d'être en contact avec d'autres types de graphie. L'univers sociolinguistique et culturel du zulu m'apparaît comme une confrontation intéressante avec un autre type d'altérité et le fait que la langue écrite utilise l'alphabet romain ne constitue en rien une proximité supplémentaire là où il serait pertinent d'explorer pourquoi elle existe sous cette forme. Ce type d'exemple soulève en fait la pertinence des critères utilisés en France pour définir le degré d'autrui-alter (Jodelet *Op. Cit., cf. supra*) des langues ainsi que ce à quoi sert ce type de définition.

²⁰ Ce qui rejoint d'ailleurs Dumont selon qui en Afrique francophone il existe une : « absolue nécessité d'abandonner la théorie du modèle. C'est désormais à l'Afrique d'inventer le sien » (2003 : 131). Cette importance de la contextualisation me semble également valide pour l'Afrique du Sud comme on l'a développé tout au long de ce travail.

7.3 Questions de f/Francophonies

Dans cette situation de francophonie polymorphe, plusieurs questions sont à explorer pour en identifier certaines formes. On posera la question du « FLE » et « du français » en tant que blocs figés face à leurs acceptions plurielles, avant de s'interroger sur le type de francophonie à laquelle on a ici affaire et de considérer les apports potentiels des francophonies dites « minoritaires » à la francophonie de pratiques et à la Francophonie officielle.

7.3.1 « Le FLE », les français

Le français en tant que « langue étrangère » doit être réinvesti, c'est certes une langue « de l'extérieur » et sa xénité peut être exploitée de manière constructive dans un travail sur l'identité/ altérité en Afrique du Sud. Mais il y aurait « des français langue étrangère » (outre le fait que la variation devrait être prise en compte), puisque chaque contexte définit la manière dont le français peut être exploité et utile dans une dynamique sociolinguistique donnée. Il y a donc « des politiques du français » (Klinkenberg 2001 : 76, voire des « politiques des français »), comme il doit y avoir des politiques des plurilinguismes comme le soulignent Castellotti et Moore (2008b).

Si l'on prend l'exemple de l'Afrique du Sud, il peut y avoir des manières assez différentes d'envisager le français entre le système secondaire et supérieur par exemple. Au sein même de ces deux cycles, les objectifs de l'apprentissage me semblent pouvoir justifier différentes approches de cette langue, selon qu'il s'agit d'une langue-matière pour les examens ou bien d'une langue-matière pour communiquer dans le secondaire, on encore d'une langue « major » ou « minor » du diplôme de BA, en fonction d'autres matières composant le diplôme et des compétences auxquelles il faut alors que les langues contribuent. On pourrait envisager que, quel que soit l'objectif d'apprentissage du français, il puisse contribuer à amorcer un travail réflexif sur l'altérité et la pluralité. Pour s'arrêter sur un dernier exemple, bien que les perspectives soient bien plus larges, la définition de « langue maternelle » participe à définir celle de « langue étrangère » en tant que « langue plus ou moins étrangère » (Dabène 1994 : 29). Les « langues étrangères » sont entendues comme « langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre » (1994 : 29), mais il serait important d'interroger les mises en place pratiques, qui impliquent d'autres situations didactiques, d'autres définitions et d'autres labels.

Ces perspectives de travaux pourraient notamment apporter d'autres regards sur la manière dont le français a été enseigné à l'étranger jusqu'alors et donc apporter des éléments supplémentaires à la façon de le concevoir, notamment dans le jeu de cultures éducatives que cela met en relation. Cela pourrait par ailleurs alimenter le questionnement de ces notions en France.

Le « FLE » est d'ailleurs une notion importée en Afrique du Sud : la Constitution n'en parle pas en ces termes (mais en tant que « langue non officielle ») et le français est ainsi nommé sur place en raison du statut de francophonie de diffusion dont la francophonie dans le pays est (encore) investie. La langue et son étude s'enracinent cependant dans le pays : le français n'est pas langue étrangère pour tout le monde²¹, il est présent à travers de nombreuses variétés mondiales et régionales²², les Sud-Africains l'entendent de plus en plus dans la rue, même sans le reconnaître comme tel (cela dépend de qui le parle). Par ailleurs, le français n'est plus seulement étudié comme une langue de diffusion, avec des principes importés et financés par des autorités francophones, mais une didactique sud-africaine du français est bel et bien en cours de réflexion, entre les politiques francophones internationales et l'appropriation de cette langue perçue comme une dynamique locale, issue de demandes, d'institutions et de financements locaux. Le tout offre des possibilités de travail commun entre les langues officielles et les recherches qui leur sont consacrées, avec celles liées au français. Les campus universitaires et les chercheurs commencent à aménager des occasions de travailler ensemble, le français est le prétexte pour mieux revenir aux langues officielles (par exemple à partir d'un projet pour comparer la didactique du français en Afrique du Sud avec celle du zulu, très proche de celle de l'anglais, ou encore avec celle de l'anglais langue seconde). Ce sont des perspectives de recherches novatrices qui prennent forme et commencent à susciter des questionnements sur l'intérêt des proximités et des différences des pratiques d'enseignement/apprentissage. Leur avenir dépend toutefois en partie de la reconnaissance ou non de la vivacité du foyer francophone en Afrique du Sud.

7.3.2 D'une francophonie invisible à une autre vision de la francophonie

La francophonie en Afrique du Sud est très restreinte si l'on se réfère aux outils avec lesquels on l'évalue en général : la population locale n'est historiquement pas francophone si l'on exclut le bref épisode huguenot, son histoire ne présente pas de lien direct avec le français, le pays n'est pas directement limitrophe de pays francophones ou lié à la francophonie²³. Le français est représenté par les migrants francophones de l'Afrique subsaharienne à hauteur des 25 000 à 50 000 personnes que Bouillon recensait

²¹ La notion de « langue étrangère » apparaît de plus en plus problématique en raison de la diversité de ses utilisations qui ne tient pas toujours compte de la situation didactique dans laquelle cette langue est intégrée. On a vu dans ce travail l'exemple de l'utilisation de la notion pour qualifier l'enseignement du xhosa à l'Alliance Française, ou encore que l'on parlait parfois de « langue étrangère au pays », ce qui semble approximatif et fait écho à l'écart entre le statut des langues à l'école sud-africaine et leur place différente selon le répertoire de chaque enfant.

²² Je rappelle à cette occasion le fait que « le français » ou « la langue » pour le désigner est mis au singulier par souci de lisibilité favorisée par le fait que ce travail ne traite pas particulièrement des phénomènes de variétés et de variation, mais que cela n'amenuise en rien la reconnaissance et la complexité de ces phénomènes (*cf.* note 48 p 387 (chapitre 6.2.2) ainsi que le chapitre 3.1.2 p 156).

²³ Les pays limitrophes et leurs langues officielles sont : le Mozambique (portugais), le Lesotho (sotho et anglais), le Swaziland (anglais et swati), la Namibie (anglais), le Botswana (anglais) et le Zimbabwe (anglais, shona, ndebele, venda, nambya, shangaan, kalanga, sotho et tsonga). D'autres langues sont bien sûr représentées en dehors des langues officielles, mais pas de français.

en 1996, ce qui a dû fortement augmenter depuis, étant donné que cette estimation a presque quinze ans. Il y avait environ 7 000 ressortissants français en 2005²⁴. Une petite communauté parlant le franco-mauricien serait également présente (Bullier 1981).

Pour ce qui concerne les relations franco-sud-africaines, le commerce bilatéral a augmenté de 120% en 10 ans et de 20% pour la seule année 2004²⁵ ; l'Afrique du Sud était alors le premier partenaire commercial de la France en Afrique sub-saharienne²⁶. Certains points de la relation France - Afrique du Sud se resserrent, notamment avec la signature du Document Cadre de Partenariat France - Afrique du Sud (DCP), qui guide l'action de la coopération française dans le pays pour la période 2006-2010 (*Op. Cit.*). Au-delà de ces considérations officielles, mes expériences sud-africaines m'ont donné à observer d'autres manifestations du français à travers les pratiques et les représentations de ses locuteurs : une visibilité officieuse de la francophonie qui m'a menée à penser que les outils, la vision, avec lesquels je l'ai abordée de prime abord ne m'ont pas permis de l'approcher, dans son intégralité bien sûr, mais surtout dans sa diversité.

J'ai donc travaillé durant cette thèse à saisir ce qui, dans un premier temps m'est apparu comme un autre type de francophonie, un genre nouveau. Or, comme on l'a vu, ce qui semble nouveau n'est en fait pas la francophonie en elle-même mais les manières de l'aborder, en tâchant de prendre en compte le fait que la francophonie est « le bien d'un monde pluriel » et une « langue plurielle » (Klinkenberg 2001 : 74). Le français est pluriel par la diversité de ses locuteurs, de ses variétés et variations, mais également « par les situations qu'il permet d'exprimer » (*Ibidem*). Bien sûr, les intérêts à l'encontre du français ne sont cependant pas identiques et une politique linguistique unique du français n'est pas à envisager puisque chaque contexte présente des dynamiques qui lui sont propres, comme je l'ai développé *supra*. C'est donc dans l'optique d'une autre francophonie, ou plus judicieusement d'une « francophonie autrement²⁷ » abordée que je me suis penchée ici, à travers l'exemple de la situation sud-africaine que j'ai eu du mal à aborder au tout début de mes recherches car elle ne correspondait à aucune des situations recensées de francophonie. Cela était sans doute dû, aussi, au fait que les discours français autour de la francophonie

²⁴ Les immatriculés à l'ambassade de France étaient 4538 au 31 décembre 2004 puis 4373 au 31 décembre 2005 : L'immatriculation étant facultative, l'ambassade de France évalue à 7000 le nombre total de Français résidant en Afrique du sud. « Ceux-ci sont surtout présents dans la région du Gauteng et du Cap. Il s'agit d'une population jeune et dynamique dans la mesure où 58% exerce une activité professionnelle expatriée ». On y compte également plus de 182 entreprises françaises en décembre 2005 (Ambassade de France en Afrique du Sud 2005).

²⁵ (environ 1,7 Mrd€ d'exportations et 1 Mrd€ d'importations). La France est devenue le 6ème fournisseur de l'Afrique du Sud et son 14ème client.

²⁶ La marge de progression reste cependant importante : l'Afrique du Sud, première économie africaine, n'est que le 35ème client et le 43ème fournisseur de la France (6,5% des importations sud-africaine contre 15% pour l'Allemagne et 9% pour le Royaume-Uni). Le stock des investissements français ne représente que 1,5% des investissements directs étrangers (IDE) en Afrique du Sud (environ 500 M€ début 2003).

²⁷ Comme nous avons commencé à y travailler au sein de l'EA 4246 Dynadiv, ce projet devrait reprendre forme après cette thèse, je l'espère, notamment en relation entre la situation sud-africaine et d'autres types et situations de francophonie (*cf.* Peigné 2006).

proposaient un cadre essentialiste et unitariste pour une situation de francophonie sud-africaine, sinon émergente du moins minoritaire et en transformation, dont les objectifs semblaient sortir des principes de diffusion du français à l'étranger et dont la situation était justement celle du réinvestissement, de la pluralité et de l'entrechoc d'objectifs différents, les uns émergents les autres déclinants. Par ailleurs, les travaux sur la francophonie qui proposaient d'autres investissements de cette langue se répartissaient souvent selon des aires géographiques ou géopolitiques différentes, à l'intérieur desquelles j'avais également du mal à faire entrer la situation francophone sud-africaine. Je me suis donc attachée à tenter de l'explorer pour y trouver des dynamiques qui participaient à la faire exister, pour ensuite revenir à des lectures, entre-temps enrichies, qui faisaient écho à une situation francophone dont je pouvais mieux dessiner les contours ensuite.

Le français participe à créer des chemins vers la construction d'une autre Afrique du Sud en venant brouiller les catégories héritées de l'apartheid, en offrant des points d'ouverture à l'international que l'anglais ne peut pas/ plus offrir (étant très demandé et donc trop commun) face à un marché francophone séduisant (où le football accède à une visibilité certaine depuis le régime démocratique, où le commerce en Afrique compte désormais avec le pays, avec l'Océan Indien proche, avec la perspective de formations et de qualifications différentes) et l'appel de nouveaux ailleurs. Au quotidien, le français apparaît là où on ne l'attend pas, du marché de *Victoria's market* dans le centre de Durban où les commerçants connaissent les échanges essentiels pour mener à bien une vente²⁸, jusqu'à la banque où un client attend d'être reçu et converse avec un ami en français, en passant par l'université et de nombreux *car guards*, que ce soit à Johannesburg ou à Durban, qui sont africains francophones. La situation francophone du pays semble évoluer rapidement.

En francophonie, l'Afrique du Sud n'apparaît nulle part mais elle est déjà là. L'Afrique australe est absente des régions proposées sur le site de l'AUF, dans lesquelles l'Afrique du Sud fait partie de l'Océan Indien²⁹. La majorité des écrits sur la francophonie se concentre sur ce qui est d'ailleurs appelé « l'Afrique francophone » en oubliant les foyers minoritaires de francophonie comme l'Afrique du Sud qui sont pourtant des situations en mouvement. D'ailleurs comment qualifier la francophonie sud-africaine ? Le pays est en train de se positionner comme moteur du français en Afrique australe, dans l'indifférence générale puisque cette situation est numériquement moindre comparé aux pays africains et sa situation ne correspond pas à une histoire commune ou à un nombre de locuteurs de français important. Le pays échappe donc à toute forme de référencement qui la rendrait visible à la f/Francophonie et aux personnes qui s'y intéressent. Deux universités ont demandé à faire partie de l'AUF et une troisième est

²⁸ « Appris avec les touristes » selon eux.

²⁹ A travers l'adhésion d'une seule université sud-africaine qui est celle de Stellenbosch (bien que cela devrait évoluer rapidement), aux côtés de pays comme Madagascar, les Comores, La Réunion, Maurice et St Denis, avec le Mozambique comme associé.

en train de le faire. Il est difficile de l'anticiper mais il est possible que le français s'installe dans cette situation atypique en Afrique du Sud, intégré à certaines formations.

7.3.3 Quelle autre situation de francophonie « minoritaire » ?

Klinkenberg pose, à juste titre pour cette recherche, deux questions appropriées à la situation sud-africaine : « une fois préservée la spécificité des intérêts des différentes catégories de francophones à l'endroit de leur langue, n'y a-t-il rien que des Francophones puissent ou doivent faire ensemble ? », qui donne lieu à une seconde : « mais qu'est-ce donc au juste que la francophonie » (Klinkenberg 2001 : 76) ? Ces questions sont pertinentes dans la perspective de l'intérêt du développement d'une francophonie « Sud-Sud ». Selon les critères en usage, l'Afrique du Sud présente une forme de situation « minoritaire » du français, mais que ce genre de situation peut-il apporter à la f/Francophonie ? Les critères qui la situent comme telle sont-ils pertinents ? « Minoritaire » est souvent associé à négligeable, or cette situation ne l'est pas, tout comme la saveur quantitative du terme peut en cacher les intérêts qualitatifs. Si le label « minoritaire » de certaines situations de francophonie, notamment nord-américaines, est exploité de manière à défendre le(s) français et ses/leurs locuteurs dans ces situations, celle de l'Afrique du Sud se présente encore différemment étant donné qu'elle évolue à partir d'une francophonie de diffusion.

D'une part on pourrait considérer que le pays passe d'une simple situation de francophonie de diffusion vers une forme de francophonie géopolitique, puis d'une situation minoritaire voire inexistante à un autre type de situation, qui peut rester qualifiée de minoritaire (si l'on choisit de conserver les mêmes critères) mais qui ne l'est, dans tous les cas, plus de la même manière. Comment alors qualifier et catégoriser ces changements si l'appellation de « minoritaire » ne le fait pas apparaître ? Faut-il changer de critères ? Lesquels ? Faut-il réinvestir le label de « minoritaire » pour le diversifier ? Faut-il se doter d'autres appellations ? Lesquelles ? Si l'on passe d'une situation de francophonie minoritaire à une autre : laquelle et comment la qualifier ?

Les situations dites de « francophonie minoritaire » comme celle de l'Afrique du Sud aujourd'hui n'ont aucune chance d'être envisagée autrement si l'on n'affine pas leurs critères de catégorisation. On a vu *supra* les intérêts à les prendre en compte différemment. Quels intérêts pourrait-il exister à les conserver sous l'appellation de « minoritaire » ? Serait-ce parce que ces situations particulières n'auraient aucun droit à revendiquer en Francophonie ? Poser la question de la pertinence des catégorisations francophones permet d'identifier d'autres situations de francophonie en devenir, à aborder autrement, et qui participent à ne pas figer la francophonie. Le terme de « minoritaire » se vide ici finalement d'une partie de son sens car on assiste au développement d'un réseau de travail universitaire francophone en Afrique australe, qui n'est pas la zone francophone historique de l'Afrique et qui, de plus, se développe au XXI^e siècle.

Certains éléments pourraient donc enrichir la réflexion sur la francophonie en devenir, y aurait alors des intérêts francophones à la promouvoir pour qu'elle se développe, et des intérêts en Afrique australe pour qu'elle se partage. Par ailleurs, et même si l'on choisit de ne pas y inclure la question des statuts au sein de la Francophonie, les situations qualifiées de minoritaires en francophonie doivent être bien différentes les unes des autres, il serait peut-être alors temps de les considérer sous d'autres angles voire de les comparer pour mieux les définir.

La Francophonie actuelle peut-elle continuer à se développer autrement que par ce type de francophonies ? Et se développer comment ? Pour quoi faire ? Ces questions se posent dans le sens où il y a désormais peu de chances que de nouveaux pays accèdent au statut officiel de francophones puisque les critères mis en place sont liés à l'histoire de la colonisation et à son dépassement. La francophonie devrait peut-être alors envisager un travail qualitatif sous d'autres formes avec d'autres types d'espaces francophones, dont la position et les intérêts ne sont pas de remplir les critères d'adhésion à la Francophonie officielle mais plutôt à travailler sur un rang paritaire à des questions communes.

Il existerait donc des intérêts pour la Francophonie à travailler en réseau, développer des partenariats qui participent à reconnaître et valoriser cette autonomie des autres états, comme celle des états qui la constitue, en développant des intérêts communs qui prennent d'autres formes d'adhésion sous la forme de coopérations :

- scientifiques (recherche et développement, promotion et défense de la pluralité et du plurilinguisme),
- politiques et diplomatiques (économie, sécurité, etc.),
- humanitaires/ paritaires/ philosophiques (tout ce qui permet d'apprendre de l'autre et faire que l'autre vit dans des conditions qui permettent son épanouissement à travers le respect, l'autonomisation et le développement harmonieux des individus) et concernant
- la circulation internationale artistique et culturelle (médias, arts, savoir-faire, etc.). Ces orientations pouvant se recouper d'ailleurs partiellement.

Cela vise donc à mettre en avant l'importance de la prise en compte des francophonies encore qualifiées de « minoritaires » dont la dénomination est limitative, qui sont plutôt des francophonies de partenariat et de développement commun. La Francophonie pourrait en effet bénéficier de ces contextes « minoritaires » qui sont probablement prolifiques et apportent des éléments nouveaux sur l'orientation prise. Cela participerait ainsi à redéfinir les axes de circulation des idées et à questionner la dichotomie « Nord »/ « Sud », d'une part en soutenant la coopération dite « Sud-Sud » comme c'est déjà le cas mais aussi de promouvoir les échanges « Sud-Nord » pour contribuer à la décentration et l'enrichissement à tous niveaux, notamment scientifique, des pays « du Nord ».

La f/Francophonie n'est pas qu'une question quantitative et il ne faut pas oublier son aspect qualitatif : envisager ce type de travaux communs, qui correspondent d'ailleurs à certaines orientations existantes³⁰ de l'organisation en termes de développement durable, permettrait à la Francophonie de continuer à se renouveler, se réinventer et s'enrichir. S'en remettre à l'argument démographique, toutefois important, que l'Afrique peut apporter à la francophonie consisterait à ignorer toute une série d'apports auxquels le continent peut contribuer. La promotion du plurilinguisme aurait certainement à apprendre de la manière dont la question se pose, même et surtout dans les contextes où cela se passe difficilement, dans des pays plurilingues où le français occupe une place différente de celles des pays officiellement francophones. Et si ce type de francophonies « minoritaires » participaient à renouveler les regards francophones « officiels » quant à de nouvelles directions communes pertinentes ?

³⁰ Notamment avec les projets inclus dans la Loi Cadre 2006-2010 entre la France et l'Afrique du Sud (*cf.* République française dans la bibliographie des publications officielles)

Conclusion générale

Cette thèse entend proposer une interprétation contextualisée de la situation du français en Afrique du Sud depuis les dix à quinze premières années de son entrée dans un régime démocratique. Mon questionnement de départ s'articulait autour de la pertinence du français en Afrique du Sud, dans une jeune démocratie comptant désormais onze langues officielles et souhaitant promouvoir le plurilinguisme. Cette problématique s'est transformée au fil de la recherche, en raison de plusieurs considérations développées tout au long de ce travail, concernant notamment la notion de démocratie et la promotion du plurilinguisme telles qu'elles sont investies dans le contexte sud-africain, ainsi que les rapports qui s'y jouent entre langues officielles et étrangères.

Accéder au régime démocratique signifiait alors selon moi que les locuteurs sud-africains allaient librement pouvoir choisir d'apprendre leurs langues, par opposition à l'oppression linguistique historique, qui mena notamment aux émeutes de 1976 à l'encontre de l'afrikaans. En fait, cette lutte ne s'exprimait pas tant pour le droit à parler ses langues que pour celui d'accéder à l'anglais. Cette tendance se confirme désormais avec un certain manque de visibilité des langues historiquement défavorisées parmi les choix de matières des élèves. Pour vérifier et étoffer cette hypothèse, il m'aurait fallu pouvoir interroger le répertoire scolaire d'élèves et étudiants n'apprenant pas le français, ce qui n'a pas été réalisable en raison des contraintes de temps nécessaire à une telle entreprise pour accéder à une certaine vision globale de la tendance des choix scolaires. Les ministères provinciaux de l'éducation, s'ils disposent de statistiques concernant les cursus des élèves du secondaire, ne recensent pas le choix des langues-matières, qui leur serait pourtant utile afin d'évaluer l'impact des politiques linguistiques.

Cette première hypothèse était donc due à mes propres représentations de la pluralité, en lien au fait qu'en France, voire en Europe, on essaie (même si c'est timidement parfois) de sortir d'une représentation de l'homogène pour reconnaître la différence et la valoriser afin d'ancrer le respect et le maintien de la diversité. À l'inverse, en Afrique du Sud, la diversité a toujours été le support privilégié de la hiérarchisation et de la discrimination, il n'est donc pas surprenant que la majorité se tourne vers l'anglais, entre autres raisons. On est à ce jour dans une dynamique où l'on essaie de sortir de la différence pour reconnaître du soi en l'autre et construire un projet commun pour le pays, mais avant tout, au niveau individuel, dans une recherche de la valorisation de soi et de sa trajectoire sociale, ce qui ramène également à l'anglais, jetant un voile sur les autres langues.

Ces pratiques et représentations se trouvent confortées par le fait que la notion de démocratie est souvent envisagée comme un état acquis et non un processus. Cette représentation, largement renforcée par le gouvernement, consolide le « laisser-faire » linguistique en dépit des réformes

théoriques. La notion de plurilinguisme est investie très diversement entre les politiques et les actions (quand elles sont mises en place) au sujet des langues. En conséquence, ce sont les pratiques et les représentations des langues et de leurs locuteurs qui créent des tendances, suivies par les écoles, rassurées par la facilité du « tout anglais » à laquelle s'ajoute une langue-matière.

Pour aborder la situation du français dans un tel contexte, il fallait que j'interroge les formes de visibilité de cette langue en regard des catégories désignant habituellement les situations de francophonie : cantonnée au statut de francophonie de diffusion, l'étude de la situation sud-africaine ne présentait alors que peu d'intérêt apparent. Cependant, si l'on considère la situation du français par rapport aux autres langues étrangères et à l'enseignement des langues en général, elle apparaît tout autrement. Une étude contextualisée des pratiques et des représentations, à l'aide d'une approche critique et réflexive, met en jeu le rapport à l'altérité dans la manière d'envisager le français. Selon les témoins, celui-ci apparaît comme une langue de la distinction de soi face aux autres, que l'on puisse interagir avec ou non. Le français constitue également un élément valorisant la pluralité du répertoire quand celui-ci ne comporte que des langues sud-africaines, garantissant un certain intérêt pour les dynamiques extranationales et permettant une circulation africaine et internationale de celui qui le parle. En ce sens, interroger la situation du français participe, par la manière dont les élèves et étudiants se l'approprient, à définir les relations aux langues dans les processus identitaires en mouvement avec le pays¹.

Compte tenu de ces éléments, ma problématique de départ s'est inévitablement transformée, d'autant plus que j'ai développé dans ce travail les raisons pour lesquelles le nombre de langues officielles n'amenuise en rien l'intérêt de l'apprentissage de langues étrangères pendant le cursus scolaire, notamment en ce qui concerne un travail explicite du rapport à l'altérité. Bénéficiant de la représentation d'une langue internationale valorisée ouvrant à la diversité linguistico-culturelle, humaine et historique de la francophonie et des français, la xénité de cette langue peut, en retour, favoriser une certaine renégociation des représentations locales de l'identité/ altérité. La question n'est donc plus d'interroger l'intérêt du français en tant que langue étrangère dans un pays comportant onze langues officielles, mais bien de la manière dont son enseignement/ apprentissage, et la recherche qui y est consacrée, pourrait alors contribuer, de manière active, à la promotion du plurilinguisme. Par là même, la question s'élargit à la manière dont il pourrait contribuer à un

¹ La manière dont le discours politique sud-africain exploite les langues pour donner une certaine image du processus démocratique serait d'ailleurs une piste intéressante à explorer plus avant. Ouvrir un tel champ aurait considérablement élargi le projet de thèse, j'ai par conséquent choisi de conserver la pluralité des langues et sa gestion en tant que point central de mon travail, tout en m'intéressant par ailleurs à cette question.

processus démocratique sud-africain prenant en compte des citoyens qui se considèrent comme tels, tout en reconnaissant leur diversité.

Ce travail vise à contribuer à l'exploration des situations de francophonies dans le monde qui ne correspondent pas nécessairement aux critères classiques de leur identification en tant que telles. Celles de francophonie dites de diffusion, dont il est bien souvent attendu peu d'évolution, peuvent, comme je pense que c'est le cas de l'Afrique du Sud, participer à long terme au renouvellement des regards sur la francophonie et au réinvestissement des critères pour en évaluer les dynamiques. Il serait intéressant de pouvoir effectuer des recherches dans d'autres provinces du pays, en raison de la grande diversité de leurs configurations sociolinguistiques, tout comme dans d'autres régions d'Afrique sub-saharienne où l'on identifie des situations de francophonies dites minoritaires. Cela permettrait peut-être de revenir sur mes hypothèses actuelles quand à la portée sud-africaine francophone, bien que le pays se situe à de nombreux carrefours géopolitiques qui font penser que la situation du français va s'y développer de manière stimulante. Les conditions de faisabilité ont délimité ce projet à l'Afrique du Sud, même si j'ai pu tracer quelques points de comparaison avec la situation nord-américaine (chapitre 3) ; il serait utile de le prolonger en comparant ce contexte avec d'autres situations de plurilinguisme ou de rapport particulier à l'altérité, comme le Brésil² ou l'Inde³ par exemple. Les notions approfondies dans cette thèse n'ont par ailleurs pas manqué, tout au long de ce travail, de générer de nouvelles pistes de questionnement qui dépassent les situations géopolitiques pour élargir à des considérations didactiques et sociolinguistiques, mais également pour recouper d'autres champs de recherche⁴.

Ce travail constitue pour moi une sorte de « déblayage » (Feussi 2006 : 672) pour les recherches à venir, qui m'aura permis d'interpréter certains fonctionnements de la société sud-africaine, d'y avoir questionné la position du français et de l'avoir construite de manière contextualisée, avec en toile de fond la potentialité des interactions et partenariats possibles avec les acteurs des langues du pays. La situation du français en Afrique du Sud est en devenir, elle se diversifie à mesure de ce travail et depuis sa fin, non seulement parce que les politiques de cette langue et la manière dont elle est apprise/ enseignée peut concourir au projet démocratique mais également parce qu'il va falloir notamment compter avec la présence francophone africaine grandissante du pays.

² Notamment en raison de sa contextualisation, avec une histoire impliquant un grand brassage de populations concourant à la construction, plus ou moins heureuse, de catégorisations locales de ses habitants.

³ De nombreux travaux existent traçant des liens entre l'Afrique du Sud et l'Inde (notamment à travers les publications Karthala) mais pas sous les angles développés dans ce travail, à ma connaissance.

⁴ Par exemple, après avoir travaillé à partir de nombreuses représentations de ce que pouvait être « le français » et « la France » (puisque la francophonie fait encore peu partie des discours) en Afrique du Sud mais également dans des travaux précédents, je souhaiterais interroger les représentations de l'« Afrique » en francophonie, afin de questionner des constructions francophones de l'ère postcoloniale du français.

Cette conclusion développe les raisons pour lesquelles poursuivre la voie démocratique implique sans doute de sortir du discours de la transition/ transformation pour questionner les réels points de tensions entre ce projet et les pratiques actuelles, afin de réévaluer les besoins et d'élaborer de nouvelles propositions à partir de l'existant. L'un des lieux de prédilection où ces questions peuvent être travaillées me semble être la classe de langue, où des circonstances favorisantes peuvent permettre d'apprendre des langues tout en développant une réflexion sur l'altérité, afin de se situer soi et de situer l'autre de manière constructive. Apprendre une langue étrangère pourrait contribuer à faire éclater la relation de dyade entre l'anglais et les autres langues officielles pour articuler les langues de la classe et de l'espace social plus large, tout comme amorcer des projets conjoints visant à la promotion des langues historiquement défavorisées et du plurilinguisme.

Cette perspective ouvre la voie à d'autres types de gestion de la mondialisation mais doit être menée de manière contextualisée afin d'être envisagée sur un terrain commun favorable, ce que l'on a vu à travers l'exemple de la didactique du français sur place. Enfin, le fait d'interroger la place du français dans un pays anglophone officiellement multilingue, mais peinant à reconnaître son caractère plurilingue, peut participer/ contribuer à mettre en avant la pertinence de certaines notions didactiques ou l'importance de leur questionnement et à souligner l'importance du développement des sciences humaines dans un contexte global où elles tendent à être délaissées.

On a pu constater, en première partie, que le processus démocratique était parfois présenté de manière binaire à travers la notion de transition, puis celle, plus radicale encore, de transformation, comme le passage d'un point A à un point B entre le régime d'apartheid et un « état » de démocratie. Cela correspond, dans les représentations collectives, à une volonté de positionner des Sud-Africains noirs (représentant la majorité de la population) à tous les postes de pouvoir, ainsi qu'à remplacer tous les noms, symboles et signes de l'histoire par de nouveaux (noms de rues, responsables d'organisations, gouvernement, chefs d'entreprise, etc.). Pour le résumer simplement, l'instauration d'un régime démocratique en Afrique du Sud revient souvent à la représentation binaire du passage d'un état à un autre : apartheid/ démocratie, Blancs/ Noirs, guerre/ paix, non-droits/ droits. Or les relations ne fonctionnent pas de manière aussi manichéenne, comme j'ai pu le montrer à travers différents exemples, pour l'Afrique du Sud pas plus que de manière générale. Du point de vue des langues-cultures et des dynamiques sociolinguistiques du pays, on retrouve cette forme de binarité mais, alors qu'elle pourrait aller des langues coloniales vers les langues

historiquement défavorisées, elle opère à l'inverse⁵ pour favoriser une des anciennes langues coloniales. L'opposition langues familiales/ anglais fait en effet écho aux duos ruralité/ urbanité, tradition/ modernité mais également pauvreté/ richesse, statut social dévalorisé/ valorisant⁶. Les langues dites « du Nord » restent valorisées, ce qui est parfois illustré quand on choisit d'essayer de s'adresser à une personne sud-africaine noire en zulu dans le KZN : selon le contexte, elle sera contente ou vexée que l'on s'adresse à elle en zulu. Contente dans le sens où s'adresser à elle en zulu marque une forme de respect, de reconnaissance et d'intérêt pour ses pratiques sociolinguistiques et son identité personnelle, vexée quand cette adresse en zulu est perçue comme une dévalorisation de sa compétence en anglais, ce qui entraîne alors une réponse en anglais pour affirmer son positionnement social et économique dans la dynamique sociolinguistique sud-africaine. Le renversement de situation, tel qu'il peut être imaginé dans une conception binaire, ne fait pas accéder *de facto* les langues historiquement défavorisées à une situation de revalorisation.

L'imaginaire lié aux notions de transition, de transformation, d'adaptation et de valorisation du multi- (donc de la diversité) demande donc à être explicité, discuté et réfléchi. La « transition » sud-africaine, si l'on souhaite l'entendre en tant qu'entrée dans un processus démocratique, nécessite désormais de questionner et de réévaluer ce qu'elle met en œuvre dans ce projet, que ce soit dans le réinvestissement des discours politiques ou universitaires⁷, mais également des aménagements linguistiques et éducatifs dans le pays.

Etudier la manière dont les élèves et les étudiants de français, ainsi que certains enseignants, se situent par rapport aux (et à partir des) langues m'a permis d'aborder la manière dont ils se projettent dans le processus démocratique à travers leurs projets de vie. Cependant, un travail plus complet à partir de leurs biographies langagières n'a pas été réalisable dans le cadre et la temporalité de cette recherche ; les potentialités offertes par les démarches biographiques (*cf.* notamment Molinié 2006) n'ont donc été que partiellement exploitées, pour ne contribuer qu'à la production de discours sur la manière dont les témoins organisaient la pluralité de leurs langues (principalement scolaires) et comment ils situaient le français dans leur parcours. Il serait envisageable, par la suite, d'effectuer un travail en classe à partir de celles-ci dans le but de susciter une discussion sur le rapport à la pluralité et d'en venir à la question de l'altérité.

⁵ Greenstein (1996) propose à ce sujet un article intéressant qui pose la question d'un certain renversement dans plusieurs domaines, mais qui n'inclut justement pas « les cultures, les traditions et les préoccupations de la majorité africaine » comme point de départ pour un nouveau système (1996 : 134).

⁶ Donc qui permet, de plus, de passer de la catégorisation de soi par l'autre à la catégorisation de soi par soi.

⁷ Les appels à communication scientifique au sujet des langues et de la formation universitaire font encore largement appel à ce type de notions dans leurs thématiques, sans les questionner.

Dans un contexte où le « laisser-faire » mène au choix d'un « tout anglais » qui simplifie la complexité des rapports entre les langues, les identités et les locuteurs, cette langue reste un palliatif sociolinguistique qui a pour effet de préserver l'identité individuelle de tout questionnement, tout en la durcissant et en participant à la dévalorisation de l'altérité. L'anglais n'est pas le seul véhiculaire mais est peut-être en passe de devenir celui qui sera le plus favorisé dans les interactions. Si la Constitution met en avant un intérêt pour certaines langues internationales dont le français, cette volonté n'est pas non plus accompagnée dans les faits. La demande locale en français et les actions de ses acteurs participent cependant à faire évoluer la situation de cette langue dans des établissements d'enseignement et de formation, mais les perspectives d'avenir des langues étrangères ne font alors que souligner le manque d'actions prises en faveur des langues historiquement défavorisées.

L'afrikaans, quant à lui, est défendu comme une des dix langues officielles hors de l'anglais, afin de ne pas pâtir trop durement de son association historique avec le régime d'apartheid. Il joue sa place dans le multilinguisme du pays, mais de son avenir dépend aussi celui des neuf autres langues officielles ; son image sera sans doute renouvelée, notamment grâce à la composante dite « coloured » de la population qui participe à son réinvestissement. Occulter la pluralité sud-africaine trouve également parfois réponse dans le choix des langues étrangères, il est donc important de prendre cela en compte dans les politiques du français, pour qu'il ne reste pas dans le sillon unifiant de l'anglais mais bien, comme le souligne les politiques francophones, dans la culture de la pluralité (dans le double sens de le cultiver et d'évoluer dans ce cadre). Dans une perspective qui pourrait paraître étonnante de prime abord, et à l'encontre de certaines représentations sud-africaines, diversifier le choix des langues étrangères, et en structurer l'offre, peut contribuer à défendre la visibilité des langues sud-africaines autres que l'anglais.

Le schéma dyadique fonctionne également avec les langues de l'enseignement et de la formation, sous la forme du duo langues historiquement défavorisées/ anglais et afrikaans. Instaurée historiquement, cette dichotomie se retrouve encore à travers les catégorisations des langues, que l'on qualifie parfois de langues « noires » ou « africaines » pour les premières et de langues « d'origine européenne » pour les autres, bien que, comme je l'ai montré, cette catégorisation est fort discutable. S'il est possible d'observer un glissement de l'afrikaans dans le schéma de binarité linguistique sous la forme dix langues officielles/ anglais (qui parmi les jeunes générations parle afrikaans sans parler anglais ?), la tendance au bilinguisme « anglais plus langue familiale » est en effet fortement présente en Afrique du Sud, tout en restant dans le cadre constitutionnel de l'apprentissage d'« au moins deux langues ». Les implications que peuvent avoir le fait de

n'apprendre que l'anglais et sa (ou une de ses) langue(s) familiale(s), dans cet environnement comme dans d'autres, ont déjà été soulignés :

« La formule : « langue d'origine plus l'anglais » est un trompe l'œil qui ne saurait aucunement satisfaire à l'ensemble de nos besoins langagiers et qui constitue plutôt un danger pour notre culture linguistique et la Culture tout court [...] ceux qui se prononcent en faveur d'un bilinguisme anglophone, à savoir langue d'origine plus l'anglais, se prononcent du même coup contre l'apprentissage de toute langue étrangère et enfin contre toute diversité tout court » (Weinrich 1989 : 52-3).

Weinrich plaide en faveur de ce qu'il appelle « le trilinguisme ouvert » qui consiste à étudier au moins trois langues. On voit ici l'intérêt identitaire qui sous-tend de telles recommandations, mais également un engagement en faveur de la diversité, de manière à sortir de la glottophagie de l'anglais, favorisée par cette configuration binaire. Cela revient à sortir de la relation miroir (chapitre 6), en introduisant un troisième élément présentant une forme de xénité attrayante pour sortir de la dyade qui est « une structure close⁸ » (*Idem* 54). Le français offre alors une troisième voie, à la fois par le choix d'étudier une langue hors des problématiques locales, le fait que son apprentissage n'implique pas de choisir un « camp » dans les catégorisations binaires des langues du pays, ainsi qu'en ouvrant la perspective d'une nouvelle composante identitaire alimentée de l'« extérieur » et qui permet de se construire autrement. Certes, on peut arguer du fait qu'il s'agit d'une langue internationale fortement valorisée et à fort pouvoir économique et social. L'intérêt n'est cependant pas de tenter de réduire les différences, mais de les exploiter de manière réflexive, la xénité du français ne semblant pas forcément représenter un obstacle pour les étudiants :

« Certains aspects xénologiques, loin de toujours les repousser, peuvent au contraire les attirer et les inciter à porter eux-mêmes un intérêt particulier à la fascinante xénité d'une langue qui est nouvelle pour eux et qu'ils désirent peut-être apprendre justement parce qu'elle a cette qualité » (Weinrich 1986 : 191).

L'expérimentation de foyers d'altérité « du dehors » à travers l'étude de langues étrangères pourrait alors permettre, ainsi que je l'ai suggéré dans ce travail, de se tourner vers l'altérité « du dedans » (Jodelet *Op. Cit.*). Le choix des langues pertinentes pour composer le répertoire plurilingue d'un jeune sud-africain dépend du contexte de chacun, mais le scénario du « plurilinguisme à la carte » proposé dans ce travail y apporte déjà quelques éléments de réflexion. Les langues étrangères ont une pertinence dans la reconfiguration sociétale sud-africaine, ce qui donne à réfléchir sur les orientations didactiques et les objectifs dont le français peut se doter pour évoluer de manière écologique, d'un point de vue éthique et selon les valeurs de la francophonie. Ce type de réflexion

⁸ « En anthropologie structurale, il est bien connu que la dyade est une structure close (A dirigé sur B, B dirigé sur A) tandis que la triade est une structure ouverte, à savoir le commencement d'une série (A, B, C...) » (*Ibidem*).

pourrait même participer à orienter de manière plus large les politiques linguistiques du français à l'étranger, dans le cadre de la francophonie mondiale.

Le but de ce propos n'est pas de défendre la position du français à tout prix, ou dans n'importe quel contexte, mais on a pu voir que ces questions se posent de façon pertinente en Afrique du Sud, compte tenu de sa visibilité en tant que première langue étrangère diplomatique, langue étrangère la plus apprise, langue d'ouverture à l'Afrique, ainsi qu'en tant qu'élément politique d'africanisation de l'Afrique du Sud. Le français demeure une langue élitiste parce que son accès dépend de l'entrée à l'université mais le public l'étudiant et ses motivations changent, il ne dépend plus nécessairement de conditions socioéconomiques favorisées.

Cela amène à poser la question des objectifs du FLE à un niveau micro et de la francophonie à un niveau plus macro, donc, plus largement, des orientations sous-tendant une didactique contextualisée du français. Il est perçu comme une langue « différente » par plusieurs de mes interlocuteurs, même s'il n'est pas « langue de la différence » par essence » selon Klinkenberg (2001 : 169) et, en l'occurrence, il pourrait constituer une « langue de synergie » dans le cas de l'Afrique du Sud⁹. Les langues de synergie peuvent « jouer un rôle fédérateur, possèdent des titres à l'internationalisme et de ce fait, peuvent être perçues comme alternatives à l'anglais » (*Idem* 170). Dans ce cas, le positionnement du français ne se présente pas comme une alternative à l'anglais, mais plutôt comme une diversification et un enrichissement après l'apprentissage de l'anglais.

Mais s'agit-il seulement d'instaurer une pluralité au moyen de l'apprentissage du français après celui de l'anglais ? Je vois plutôt l'intérêt d'une position « autre » du français, dans le sens où il sert d'autres objectifs et s'insère différemment dans la pluralité linguistique pour mieux la servir et la servir d'autres manières, et en ne se limitant donc pas à intervenir seulement après l'anglais. Cela pose, notamment, des questions didactiques d'ordre différent, comme celle d'une didactique du français à partir du zulu qui, même si elle interviendra auprès d'étudiants anglophones, mérite d'être explorée parce qu'elle sollicite autrement le répertoire pluriel et sort justement de la dyade close anglais/ langue familiale, en ouvrant de nouveaux champs exploratoires à partir d'autres ponts interlinguistiques. Elle peut donc conduire vers la construction de plurilinguismes différents, non pas pour reproduire ou faire perdurer une représentation du « français langue des Droits de l'Homme », très discutable, mais justement peut-être pour sortir du français postcolonial vers des didactiques des français, en bénéficiant de l'étude de situations différentes comme l'Afrique du Sud, en termes de contextualisations différentes (histoire, dynamiques et gestion de la pluralité). En

⁹ Les langues de « voisinage » étant promues à travers les langues considérées comme les plus représentées dans chaque province.

ce sens, si le français peut participer à dépasser la dyade, la francophonie sud-africaine présente certainement des points permettant à la francophonie de se repenser (chapitre 7) et de trouver une place pertinente dans les plurilinguismes scolaires.

Promouvoir le français peut donc participer à promouvoir d'autres langues que l'anglais, donc potentiellement, aussi, à insister sur l'importance des autres langues officielles au-delà de l'anglais. Cela participe également à imaginer une autre mondialisation :

- par un élargissement au monde francophone (ouvrant lui-même à d'autres) par opposition à une limitation au monde anglophone, déjà relativement bien connu en Afrique du Sud ;
- mais également dans le sens d'une ouverture à des dynamiques qui ne mènent pas forcément à l'homogénéisation, à l'insularité et/ ou à l'universalisme de l'anglais. Car apprendre d'autres langues pour communiquer et se dire, c'est remettre en question cet universalisme.

Le français offre ainsi une alternative plurilingue, étant donné que l'anglais est à la fois langue officielle, langue internationale et hypercentrale, il n'est plus l'élément distinctif du temps de l'apartheid quand seule la minorité numérique blanche le parlait mais il est désormais plus largement accessible : « attractif, l'anglais l'est tellement qu'il finit par se banaliser sur le marché de l'offre linguistique. Et dès lors, son rendement est susceptible de baisser » (Klinkenberg 2002 : 168). Cette remarque reprend celle de Beacco selon lequel la globalisation de l'anglais pourrait être « un processus qui, en termes quantitatifs, a atteint un point de non-retour » (2001 : 3). En se banalisant, l'anglais véhicule de plus une sorte de représentation d'universalité qui le perd aussi peu à peu : comme on l'a vu, la limitation des anglophones à cette seule langue peut poser le problème de savoir s'ouvrir au fonctionnement d'autres langues ou tout simplement s'ouvrir à l'altérité en Afrique du Sud.

A la suite de Weinrich, je plaiderai en faveur d'un travail explicite sur l'altérité, qu'il formule comme didactique d'une langue « enseignée au pas ralenti » (1989 : 55) dans sa métaphore de la vitesse/ lenteur, donc sans la pression pragmatique de l'anglais et pour une construction réflexive de la pluralité par la pluralité (en faisant intervenir le contexte, et ses langues, dans l'appropriation du français). C'est ainsi que certains élèves sud-africains apprennent le français plutôt qu'une langue officielle (même si, on l'a vu, c'est loin d'être la seule raison). C'est ainsi qu'en cours de français, Wynchank (1999) est sortie du tabou de l'histoire sud-africaine pour discuter de l'actualité locale en classe à partir d'un texte de Césaire, tout comme Everson (2005) contribue à faire réfléchir les étudiants sur la construction de leur identité à partir de la littérature marocaine. C'est également

ainsi que des démarches plurielles, ailleurs, mobilisent la pédagogie du détour. L'un des intérêts d'une didactique du français réside dans le fait que cette langue, sous sa forme « étrangère », représente souvent une altérité dont la distance est négociable selon les situations de francophonie que l'on choisit de mettre en avant. Le but n'est pas de réduire au maximum les représentations de cette distance en présentant nécessairement cette langue dans la contextualisation la plus proche possible, mais également de travailler le degré de xénité du français en tant que langue étrangère.

Altérité et réflexivité m'apparaissent donc comme faisant partie intégrante d'une réflexion didactique qui soit constructive pour le contexte dans lequel elle est mise en place et pour contribuer de manière écologique à la promotion de la pluralité. Je ne pense pas qu'il soit possible de respecter la diversité sans respect construit de la pluralité. La diversité peut en effet être entendue comme une somme d'unités, ce que l'on trouve dans le préfixe multi- du multilinguisme ou du multiculturalisme. Elle semble bien plus facile à admettre, dans ce sens, que la pluralité constituante de soi ou de l'autre : c'est en ce sens que le préfixe multi- est proche de celui de mono-. La pluralité, si elle est entendue comme élément constituant de l'identité/ altérité, peut alors mener à considérer l'intérêt de la diversité, dans un cheminement du pluri- vers le diver-. Je ne suis pas sûre que l'on puisse rendre visible l'intérêt de la diversité si la pluralité de soi et de l'autre, l'altérité dans son *idem* et son *ipse*, est niée/ inconsciente/ refusée/ invisible et/ ou non explicitement travaillée : quel intérêt aurait alors la diversité sinon une démarche qui peut sembler muséographique, listée et dénuée de tout autre objectif ?

Une approche réflexive de la pluralité en Afrique du Sud débiterait par un questionnement de la notion d'identité/ altérité sur deux plans très différents qui sont la construction de soi et la construction d'un projet national commun. On est donc face à la question d'une cohérence de démarche/ posture et de moyens/ mises en place dans l'enseignement du français. La Francophonie, en promouvant le plurilinguisme, accroît sa propre visibilité mais elle se doit alors également d'agir en cohérence avec ce discours. Cela a des incidences didactiques sur de nombreux plans, qu'il faudrait prendre en compte pour la contextualisation de l'enseignement/ apprentissage du français en Afrique du Sud, en interrogeant les conditions de son évolution :

- Il faudrait tout d'abord remettre en question la notion de « compétence native » et les comparaisons au « locuteur natif » (d'ailleurs singulier comme s'il était universel en une « langue » donnée) : le but n'est pas de parler « comme un natif » ce qui, en outre, reverrait à des conceptions de la langue et de sa construction/ appropriation très éloignées de celles qui prévalent dans ce travail. Cependant, une autre limite à ce genre de référent se pose également : faut-il à tout prix anéantir la distance dans le sens d'une « familiarité totale »

(Weinrich 1989 : 56) quand on apprend/ enseigne une langue ? Si non, comment alors construire en gardant une forme de distance ? Cela revient à la notion de « compréhension » de l'autre qui est impossible selon la conception de l'altérité de Ricœur. Ces questionnement interviennent donc sur le plan des notions d'évaluation/ de qualité/ de compétence/ d'objectifs, entre autres, et impliquent l'importance d'une approche interculturelle.

- Cela conduit aussi à questionner l'intérêt de la xénité dans l'appropriation des langues, ainsi que d'un travail sur la xénité dans la construction de soi, et ici également dans la construction du projet démocratique d'un pays qui l'a toujours rejetée pour mieux l'exploiter. C'est peut-être aussi pour cela que les propositions de démarche plurielle et d'appropriation plurilingue ne peuvent fonctionner telles qu'elles sont habituellement conçues : comment mobiliser de façon constructive une xénité qui a été le support des sombres heures de l'histoire sud-africaine et qui en est désormais le stigmate ? c'est peut être aussi ce qui mène à favoriser les représentations de la similarité, à renforcer les identités essentialisées et à faire qu'en Afrique du Sud l'autre est encore considéré avec suspicion, ses langues avec mépris (sauf l'anglais, mais il est revendiqué par une distinction identitaire de ses locuteurs « traditionnels »).
- La question didactique intervient alors : faut-il travailler les langues par leur xénité plutôt que (ou avec) leurs similarités ? Les ponts entre les langues (Castellotti, Moore 2004) n'en seraient pas moins intéressants, voire plus complets et induiraient peut-être autre chose, qui reste à explorer. Cela conduit aussi à interroger les manières dont les supports pédagogiques exploitent une certaine similarité qui lie la langue « cible » au contexte dans lequel elle est apprise, avec une ligne d'équilibre fine à trouver en termes de critères de xénité pertinents et d'un certain besoin de projection de soi dans la langue « cible ».
- Dans cette perspective, on sort du paradigme de la proximité (identité, valorisée, intéressante, rassurante, facile, préhensible, identifiable) face à la distance (altérité, lointaine, peu valorisée, peu intéressante, inquiétante, complexe, non préhensible, altérable¹⁰) dans l'enseignement des langues et la construction de représentations à leur sujet pour ouvrir une brèche vers d'autres angles d'approche des langues et de leurs liens, notamment en passant par le sens, qui se base sur le répertoire pluriel. Ainsi, en illustrant au moyen d'une conception stéréotypique de la distance, on peut prendre l'exemple de l'anglais

¹⁰ Dans le sens du changement, tout comme dans le sens de la dégradation qui lui est également apposé et qui pourrait attester de la construction (située selon les langues et leurs usages sociolinguistiques) de l'altérité comme différence négative.

ou du français face à une langue à idéogrammes : ce qui peut *a priori* représenter une « suite de dessins », opaque pour un locuteur de langues à alphabet latin, peut tout à fait être contourné en réfléchissant sur les constructions lexicales en anglais ou en français. Ainsi, le mot « screwdriver » en anglais, que l'on peut traduire par « tournevis » en français et qui, après recherche¹¹, peut se traduire en mandarin par « luó sī dǎo » : tous les trois reprennent l'idée de l'ellipse (screw/ tourne+vis/ luó) et l'idée de quelque chose qui se manipule à la main ou avec un mouvement (driver/ tourne/ dǎo), avec le « sī » mandarin qui ajoute l'idée visuelle de quelque chose de fin. On peut alors y trouver une forme de similarité à partir de laquelle on peut reconstruire le sens. Ou bien, on peut être arrêté par une perception de la distance selon laquelle avoir trois sinogrammes (un pour chaque pinyin écrit) constitue une frontière inaltérable face à un mot qui, d'une part, s'écrit en alphabet latin et dont, d'autre part, toutes les composantes sont attachées (lettres ou syllabes par opposition aux sinogrammes). Cet exemple met en avant le fait qu'il semble possible de transformer une représentation par une exploration métalinguistique de la construction du sens en une langue donnée et par un travail contrastif. Cela permet de déconstruire ce type de paradigme (distance/ proximité) et pourrait contribuer à travailler celui de l'identité/ altérité. Weinrich confirme en effet que c'est la « proximité xénologique », soit la « distance minima [perçue] entre deux normes » qui se trouve bien souvent le lieu de difficultés, qui seraient plutôt d'ordre (socio)psychologiques selon lui (1989 : 56).

L'homogénéité bénéficie de représentations de stabilité et d'unité que la pluralité viendrait « diluer », justement parce qu'elle la remet en mouvement. La sédimentation de la Gariep River semble plus bénéfique et rassurante que le fait que ses particules soient en mouvement constant en raison de l'apport constructif des différentes rivières au fleuve. La cohérence de la pluralité n'est pas aisément envisageable en Afrique du Sud, ni nécessairement considérée comme un atout, que ce soit au niveau d'un groupe ou d'un individu, que la dévalorisation porte sur le caractère hétérogène

¹¹ Réflexion qui m'est venue en plein déménagement, comme l'atteste le choix de l'exemple. La recherche de l'équivalent en mandarin, que je ne peux pas reproduire ici en sinogrammes, est datée du 10 décembre 2008, à partir de l'URL : <http://www.chine-nouvelle.com/outils/sinogrammes.html>. Ce genre de remarque est d'ailleurs peut-être aussi un des raisons pour lesquelles l'anglais est une langue représentée comme pragmatique : cette démarche de construction du sens en anglais par association d'idée me semble faire partie d'un des processus de créativité lexicale, où les néologismes ne sont également pas forcément considérés comme illégitimes, là où le néologisme en français est très peu légitimé car le caractère évolutif de cette langue est peu valorisé. Dans les deux cas, on peut pourtant créer un mot à partir d'une démarche de construction du sens proche de celle d'un idéogramme pour pallier un souci d'expression. Cela met peut-être en avant un lien entre politique de la langue et son investissement par les locuteurs qui agit en retour sur les politiques de la langue. Je pense par ailleurs que c'est parce que je vois notamment l'anglais de la sorte que je suis en faveur des néologismes en français, que je favorise parfois par impression de précision face à un terme préexistant.

ou bien sur certaines composantes particulières de cette pluralité. Envisager et accepter la pluralité des autres et de soi-même peut notamment passer par un travail inter- et translinguistique, pour ensuite en venir à une exploitation de la notion de diversité qui ouvre véritablement les débats.

C'est là que l'importance de la notion de plurilinguisme, à distinguer des situations de multilinguisme (en politique notamment), prend tout son sens. La diversité et le multilinguisme cessent d'être valorisés dès lors qu'ils touchent à soi ; la pluralité, identitaire et linguistique, de soi semble bien plus difficile à reconnaître. En tenant compte du fait que la notion de plurilinguisme n'est pas utilisée en anglais, au profit de la seule notion de multilinguisme, il serait possible de considérer que l'Afrique du Sud est activement investie dans la défense et la promotion du plurilinguisme alors que les textes se contentent d'affirmer un soutien au multilinguisme, donc à des pratiques déjà existantes, ce qui revient à arborer une pratique du « laisser-faire » ou de la non intervention au sujet des langues dans le pays. Distinguer la notion de plurilinguisme permet d'affiner l'interprétation de la situation en soulignant le manque de dispositions adaptées à une promotion effective du plurilinguisme des enfants et adultes sud-africains¹². Il me semble donc que la notion francophone de plurilinguisme serait pertinente à exploiter dans l'étude de situations d'anglophonie.

La langue au pas ralenti de Weinrich va à l'encontre de la valorisation internationale actuelle de la rapidité, de l'anglais seul, de la productivité et de la survalorisation des sciences dites « dures ». Les sciences humaines sont délaissées et dévalorisées¹³ en raison d'objectifs pragmatiques (socioéconomiques mais qui se manifestent dans l'éducation par la priorité accordée aux filières de mathématiques, par exemple). Ce phénomène est lié à l'entrée du pays sur la scène internationale et dans le processus démocratique, dont la bonne marche dépend toutefois de la manière dont les langues et leurs locuteurs vont y être pris en compte. Pour reprendre la réflexion amorcée tout au long de ce travail, je ne pense pas que l'on puisse se contenter d'envisager les seules fonctions instrumentales du français pour réfléchir sa pertinence et son devenir en Afrique du Sud. Cela correspondrait, pour Greenstein, à réduire l'éducation à des fonctions économiques et technologiques, alors qu'envisager l'éveil d'une conscience démocratique (« democratic awareness » 1996 : 127) et d'une sensibilité culturelle participeraient plus largement au processus démocratique :

¹² Ce qui participe également à ne pas amalgamer expérience et compétence plurilingue, distinction importante à tous niveaux dans l'éducation jusqu'au pratiques d'enseignement/ apprentissage.

¹³ Leur visibilité universitaire et scientifique en pâtit donc, limitant leur développement dans le pays ainsi que le tissage de liens scientifiques internationaux.

« Les performances économiques ne peuvent pas être améliorées en dehors de contextes culturels et historiques donnés – il n'existe pas de raccourcis au développement durable et à la prospérité. Les politiques curriculaires pourraient jouer un rôle plus utile, en fait, en soutenant des valeurs telles que la tolérance politique, cultiver le respect de la diversité culturelle et construire un sens positif des identités individuelles et collectives – tous ces points sont cruciaux pour le développement social (et donc économique) » (*Idem* 128).

Greenstein semble tout à fait faire écho au propos du chapitre 4.2.3 dans lequel j'interrogeais la promotion de la notion de nation : cette promotion médiatique tenterait-elle de faire l'économie d'un travail de déconstruction et d'occulter les problèmes du pays en exploitant principalement l'anglais ? Langues et projet démocratique sont ici intrinsèquement liés, avec l'intérêt d'apprendre d'autres langues, notamment pour favoriser une certaine décentration. Cette idée fait partie des politiques bien plus que des pratiques, comme le souligne le PRAESA¹⁴ : « une telle disparité entre objectif et stratégie mène déjà à la subversion potentielle d'une politique essentiellement intégrationniste par la pression assimilationniste de la langue dominante, ici l'anglais » (Broeder, Extra, Maartens 2002 : 70¹⁵). Le fait de réduire délibérément les langues à une « idéologie linguistique de l'économie » (Beacco 2001), en pratique, relève de ce « laisser-faire » vers l'homogénéisation par l'anglais¹⁶ avec des conséquences néfastes pour la population et leur participation au projet démocratique : « la conception essentialiste de la langue n'a pas pour seule conséquence la carence du regard politique sur elle. Elle en a une seconde : celle de placer le locuteur en situation d'infériorité face à sa langue » (Klinkenberg 2001 : 65). Il serait donc urgent que le gouvernement prenne en compte les considérations exposées par Greenstein, ou plutôt, qu'il les considère autrement : « politiques et législateurs ne conçoivent pas la langue au-delà des rapports qu'elle nourrit avec les identités culturelles, l'histoire et la discrimination » (Ebrahim-Vally, Zegeye 2001 : 121¹⁷). Klinkenberg met en garde contre l'inanité voire le danger d'une politique de la langue qui méconnaîtrait le lien entre langue(s) et « ces problèmes qui ont pour nom fracture sociale, modernité, violence » (Klinkenberg *Op. Cit. Idem* 8), notamment entraînés par la minoration des locuteurs dont les langues sont délaissées. En effet, « ce ne sont pas les langues qui sont dominantes ou dominées, mais les groupes qui se définissent par elle » (*Id.* 71), ce qui souligne

¹⁴ *The Project for the Study of Alternative Education in South Africa*, groupe de recherche et développement rattaché à l'université de Cape Town qui existe depuis 1992. Le PRAESA est en faveur d'un enseignement de qualité en anglais, précédé et accompagné par celui de la (des) langue(s) familiale(s) le plus longtemps possible. Leurs travaux sont consultables à l'URL : <http://web.uct.ac.za/depts/praesa/>.

¹⁵ « Such a mismatch between goal and strategy is already leading to the potential subversion of an essentially integrationist policy by assimilationist pressure from the dominant language, in this case English ».

¹⁶ Et donc, politiquement, en ne se tournant que vers quelques langues internationales dont le français : la question de l'orientation des choix concernant les politiques du français soulevée (chapitre 6) comporte cette éventualité comme une de ses orientations possibles, ce qui représenterait un soutien à l'anglais et se positionnerait contre les langues officielles.

¹⁷ Selon ces chercheurs, les conflits entre le PANSALB et la commission pour la protection des droits des communautés culturelles religieuses et linguistiques alimentent le « ferment ethnique » et bloquent la promotion du plurilinguisme.

l'importance de la question linguistique tout autant que ses aspects délicats, particulièrement en Afrique du Sud.

Si j'ai clairement développé l'importance de réfléchir et d'accompagner les pratiques d'enseignement des langues (étrangères) par la formation (*cf.* chapitre 6.2.3), la question de la prise en charge financière et scientifique d'un tel projet reste ouverte. Au-delà du besoin primordial de travailler le rapport à l'altérité et à la pluralité dans le système scolaire d'une Afrique du Sud qui cherche encore à construire ses bases communes, Webb met en avant le fait que le pays compte peu de « praticiens des langues entraînés » (2002 : 32) pouvant concourir à la transformation sociolinguistique (en termes de ressources pédagogiques, d'éditeurs, traducteurs, relecteurs, lexicographes et de « planificateurs linguistiques », entre autres). Plus inquiétant encore, il souligne le manque de chercheurs à ce sujet, et donc de programmes et d'espaces de formations, ce qui contribue à un certain formatage des recherches et pousse plus loin le questionnement :

« La formation linguistique dans le pays est également relativement élitiste et euro-centrée, dans le sens où de tels programmes sont dirigés par des définitions britanniques et nord-américaines de ce qui constitue un problème linguistique ainsi que de quelles connaissances et compétences les linguistes peuvent être amenés à devoir présenter » (*Ibidem*).

Les problématiques de recherche favorisées peuvent totalement échapper à ce qui peut être pertinent pour une démocratisation sociale pacifiée du pays, ce qui rejoindrait la position explicitement politique d'Alexander (chapitre 4). Il est possible d'imaginer que les intérêts nationaux peuvent facilement être supplantés par un sponsor financier étranger, imposant une certaine orientation des recherches. Webb évoque une orientation élitiste et eurocentrée, qui me semble faire référence à l'anglophonie mondiale du Commonwealth. Cela représente toutefois une précaution supplémentaire à prendre en compte en tant que paramètre dans l'élaboration des politiques du français. En effet, en tant que langue internationale et également ancienne langue coloniale, son intégration aux paysages postcoloniaux internationaux doit être repensée, des politiques de visibilité de la francophonie jusqu'aux dynamiques sociolinguistiques dans lesquelles cette langue s'inscrit. Cela souligne une fois de plus l'importance du développement d'une recherche didactique réflexive sud-africaine au sujet du français, incluse dans des perspectives plus larges pour la francophonie.

Outre le fait que la construction d'une approche didactique appropriée est nécessaire, considérer ce paramètre répondrait utilement, dans le contexte sud-africain, à une certaine méfiance des « méthodes » importées qui ont marqué l'histoire de l'enseignement dans le pays jusqu'à nos jours. Mais prôner l'intérêt de la différence des cultures et le besoin de variété peut aussi être « récupéré » par une forme de racisme « différentialiste » (Mesure, Savidan 2006 : 290) qui essentialise la

différence, précisément comme la base d'une séparation radicale avec soi. C'est ce qui est arrivé en 1953 avec les recommandations de l'UNESCO (chapitre 3.3.2). Le racisme idéologique qui a servi à l'installation et au maintien de l'apartheid était un racisme d'exploitation. Toute mesure ou proposition actuelle concernant les langues en Afrique du Sud court le risque d'être perçue comme une tentative de revenir à une manipulation instrumentale de l'éducation.

Les propositions de travail entre le français et les langues officielles élaborées dans ce travail restent, dans un premier temps, difficilement envisageables et si la dimension linguistique demeure une question négligeable pour le gouvernement, elle reste très politisée dans le pays¹⁸. Webb pense qu'elle pourrait en conséquence jouer un rôle dans l'éventualité d'un conflit à venir (2002 : 30). Pour lui, la politisation de la question linguistique alimente le débat sur le problème de la langue de scolarisation : il rappelle que le principe de l'éducation en langue maternelle et la notion d'ethnicité, parfois (maladroitement) mis en avant dans certains travaux, reprennent deux des piliers de l'éducation selon la politique d'apartheid. La question linguistique est tellement sensible selon Webb que :

« Il est désormais difficile d'en débattre publiquement, depuis que tout support pour l'utilisation d'une langue première en tant que langue d'enseignement/ apprentissage, ou inquiétude exprimée concernant les menaces à la diversité culturelle et linguistique du pays est immédiatement interprétée comme une tentative de réinstaller l'apartheid, de diviser les gens, de maintenir les désavantagés dans le désavantage et de retenir le contrôle politique dans des « mains blanches » » (*Ibidem*).

Qui plus est, comme on l'a par ailleurs évoqué, la situation historique du français fait que, même en tant que langue étrangère, sa position en faveur d'un travail commun avec les langues locales peut apparaître paternaliste, voire néocoloniale. C'est alors l'image du français dans son histoire coloniale qui est ravivée¹⁹. Cela revient donc à dire que la considération du contexte sud-africain implique de fait une attention portée aux « sensibilités politiques » (Coste 2007a : 8) actuelles, de leurs motivations à se présenter comme telles (prise en compte de l'histoire, des enjeux du gouvernement mais tout autant de la population, ce qui ne va pas forcément de pair) dans la réflexion menant à une didactique du français contextualisée à l'Afrique du Sud.

La position du français est délicate dans le pays, même si elle consiste à adhérer à la promotion francophone de la diversité et de la pluralité. Webb, qui défend le rôle de la scolarisation dans le projet démocratique, explicite certains de ces équilibres délicats à trouver dans le travail de la question culturelle, tout en proposant une des représentations préjudiciables au travail conjoint du français avec d'autres langues dans le pays :

¹⁸ Cf. chapitre 1.2

¹⁹ Plutôt que son image en tant que « butin de guerre », selon l'expression de Kateb Yacine, reprise par J. Legendre, Secrétaire général de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie (2008 : 50).

« Il y a bien sûr des dangers à inclure la formation culturelle aux curricula scolaires particulièrement dans le sens où elle peut mener à promouvoir une identité socioculturelle particulière. En Afrique du Sud, les effets négatifs de l'« éducation nationale chrétienne » sont largement reconnus, tout comme la colonisation intellectuelle des personnes africaines à travers le rôle excessivement dominant de l'anglais, du français et du portugais en Afrique. De la même manière, il y a le danger de mettre en avant les différences culturelles aux dépens de ce qui est commun ou en suggérant que les différences culturelles sont innées » (2002 : 164-165).

Webb met par là même en exemple le fait que l'Afrique du Sud sort tout juste d'une forme de situation coloniale et aura besoin d'avoir pu « construire avec » son histoire avant d'envisager ce type de langues autrement. Pourtant, il dit par ailleurs que le pays « devrait renoncer à ses préférences euro-centriques et colonialistes et accepter sa destinée africaine » (*Id.* 167). Il me semble que la vision proposée du pays (et de l'Europe) est réductrice (binaire, une fois de plus) : l'Afrique du Sud me semble justement constituer un produit de l'Europe et de l'Afrique à la fois et pas seulement de l'une et/ ou de l'autre. Il me semble illusoire de chercher à nier une partie, quelle qu'elle soit, de son héritage mais plutôt qu'il faudrait démarrer une réflexion sur le « comment faire avec » l'ensemble. Ce pays dispose d'une identité plurielle à exploiter pour bénéficier des apports constructifs de chacune de ses facettes. Pour reprendre l'extrait *supra* où la question des différences culturelles est soulevée, Webb souligne le danger de la présentation de la « culture » comme essence (« les différences innées »), ce avec quoi je suis d'accord : il ne faut certes pas les exploiter de manière à occulter ce qui est commun, mais il me semble également illusoire et tout aussi dangereux de tenter de ne voir que du soi en l'autre.

Pour Heugh (1999) et Alexander (1999), il n'y a pas de « Renaissance africaine » possible sans les langues historiquement défavorisées, qui permettent notamment la « redécouverte des systèmes de savoirs indigènes ». Est-ce que défendre la langue n'est pas aussi l'entendre dans sa pluralité ? Dans sa pluralité en tant que diversité des apports constructifs à la société et en tant que diversité de langues pour que cela puisse se réaliser. Travailler les langues ensemble pourrait permettre d'en défendre la pluralité et de penser la valorisation des langues historiquement défavorisées autrement que selon le(s) (manque de) mesures actuelle. Si leur promotion « du haut vers le bas » tarde à voir le jour, peut-être alors que des actions « du bas vers le haut », qui passent notamment par des recherches didactiques et des travaux conjoints, élaborés en partenariat, pourraient alors contribuer à leur promotion en démarrant par le milieu universitaire et scientifique. Les mises en place concernant les langues ne peuvent en effet pas être pensées isolément les unes des autres :

« L'activité de planification linguistique doit être perçue comme impliquant une large variété de langues et de modifications intervenant simultanément sur le mélange des langues de l'environnement – c'est à dire, impliquant la totalité de l'écosystème linguistique » (Kaplan & Baldauf, 1997 : 296).

Dans cette perspective, et à l'inverse de Webb et des tendances politiques à l'œuvre en Afrique du Sud, Moussirou Mouyama met en avant le fait que « c'est sur le marché linguistiques des pays anglophones que le français doit aujourd'hui se battre, *aux côtés* des langues africaines » (2008 : 181²⁰) pour pouvoir envisager un développement social qui entend un rapport pacifié à l'altérité et l'importance du maintien de la diversité. Le français change de position dans le monde, en interaction avec d'autres langues, selon des objectifs contextualisés. La langue française (dans ses acceptions plurielles) permet d'une part : « l'expression de la modernité, et d'autre part – assez forte pour être fédératrice et assez faible pour ne pas être universellement dominatrice- elle occupe une position tactique qui lui permet de mener le combat contre la massification et l'uniformisation du monde » (Klinkenberg *Op. Cit. Idem* 157-158). En ce sens, « se battre aux côtés les langues africaines » comporte, pour le français en Afrique du Sud, l'objectif de participer à la promotion de ces langues à travers celle du plurilinguisme.

²⁰ Je souligne.

Table des matières

Remerciements	IX
Résumé en français	XI
Résumé en anglais	XIII
Sommaire	1
Liste des tableaux	7
Liste des figures	9
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES PRINCIPAUX	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE	15
PREMIÈRE PARTIE	
UNE RECHERCHE EN AFRIQUE DU SUD : SITUATION(S) ET APPROCHE(S)	27
Introduction	28
1.....	À LA RENCONTRE D'UNE JEUNE DÉMOCRATIE. 29
1.1 La « transition » sud-africaine : état des lieux	29
1.1.1 La « transition » politique.....	30
1.1.2 La transition économique et sociale	33
1.1.3 La transition linguistique	41
1.2 La scolarisation et l'apprentissage des langues depuis 1994	47
1.2.1 Eléments de réforme du système éducatif	47
1.2.2 Propositions de politiques linguistiques éducatives et universitaires.....	52
1.2.3 Statuts et mise à disposition des langues	63
1.3 Construction d'un positionnement de recherche	71
1.3.1 Les regards sur la démocratisation	71
1.3.2 L'effet « boomerang » du contexte sur le projet de thèse	73
1.3.3 Quelle pertinence du français ?	76
Transition	83

2.....	APPROCHE DE TERRAIN ET PRODUCTION D'OBSERVABLES	86
2.1	Méthodes et observables.....	87
2.1.1	Une posture d' « entre deux »	87
2.1.2	Production d'observables	94
2.1.3	Les écoles secondaires « ex-model C ».....	103
2.2	Construction d'une recherche.....	115
2.2.1	Un point de vue sociolinguistique et didactique	116
2.2.2	Garder « la trace de son trésor » ou la métaphore de la carte du monde	117
2.2.3	Approche et posture	120
2.3	Notions opératoires	128
2.3.1	Une approche située et contextualisée	128
2.3.2	Les représentations sociales	134
2.3.3	Le rapport à l'altérité.....	137
	Conclusion.....	145

DEUXIÈME PARTIE

PLURALITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN AFRIQUE DU SUD : HISTOIRE ET ENJEUX.....	149
Introduction	151

3.....CONTEXTUALISATION DES RAPPORTS AUX LANGUES ET À L'ALTÉRITÉ .153

3.1	Investir la notion de « langue »	153
3.1.1	De l'idiome à une définition contextualisée.....	153
3.1.2	D'une science de la langue aux sciences du langage	156
3.1.3	D'une à des didactiques des langues	158
3.2	Brève histoire de l'Afrique du Sud.....	161
3.2.1	La polémique de l'antériorité.....	162
3.2.2	Lecture contextualisée : des processus d'assimilation au rejet de l'autre	166
3.2.2.1	Vers la colonie de peuplement : processus d'assimilation des différences.....	166
3.2.2.2	L'affirmation de la distinction des identités.....	170
3.2.2.3	L'institutionnalisation du rejet de l'autre.....	174

3.2.2.4	Séparation ou ségrégation ? Le « refus de l'intégration obligatoire » de Botha.....	182
3.2.3	L'émergence d'une identité africaine d'origine européenne.....	185
3.3	Une construction située du rapport à l'altérité.....	191
3.3.1	Difficultés et intérêts de proposer une version de l'histoire.....	191
3.3.2	Perméabilité de la hiérarchisation par la pluralité dans l'éducation.....	193
3.3.3	Mise en perspective des choix de politiques linguistiques sud-africaines.....	216
3.3.3.1	Expérience plurilingue vs. compétence plurilingue.....	217
3.3.3.2	Une vision unimodale de la pluralité ?.....	224
3.3.3.3	Onze langues officielles ou la politique officieuse du « laisser-faire ».....	229
	Transition	239
4.....	PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS DE LA PLURALITÉ	245
4.1	L'investissement des langues historiquement défavorisées	246
4.1.1	Représentations des pratiques et des langues	246
4.1.2	Apprendre des langues ? Oui, mais pas historiquement défavorisées.....	251
4.1.3	Différents types de gestions de la pluralité du répertoire individuel.....	256
4.2	Le paradoxe de l'anglais : une certaine gestion de la pluralité	261
4.2.1	L'anglais palliatif aux conflits.....	261
4.2.2	S'approprier l'anglais : marqueurs sociolinguistiques de la démocratisation.....	266
4.2.3	L'hégémonie de l'anglais : contre le projet de « l'unité dans la diversité » ?.....	278
4.3	Nommer et se nommer « Africain » : enjeux dans le projet démocratique sud-africain	289
4.3.1	Représentations d'« africain » et de l'« africanité ».....	290
4.3.2	L'identification de soi (non) reconnue par l'autre.....	297
4.3.3	Se définir Africain en Afrique du Sud au XXIe siècle :.....	304
	Conclusion	308
TROISIÈME PARTIE		
	LE FRANÇAIS EN MOUVEMENT AVEC LA PLURALITÉ SUD-AFRICAINE	313
	Introduction.....	315
5.....	ENTRE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL ET LES NOUVEAUX VISAGES DU FRANÇAIS	317

5.1	La question des objectifs d'apprentissage du français	317
5.1.1	Vitrine et organisation du français dans les écoles	318
5.1.2	Les choix de matières menant au français.....	320
5.1.3	Le désintérêt pour les langues et le français à l'université.....	325
5.2	La redéfinition des intérêts du français	328
5.2.1	Le français comme bagage international et notamment africain	329
5.2.2	L'Afrique du Sud : un espace pour s'approprier du français ?	334
5.2.3	L'enseignement et l'apprentissage universitaire du français	341
5.3	Évolution de l'offre universitaire.....	347
5.3.1	Publics et formations actuels.....	348
5.3.2	Étude de cas : trois formations de <i>Bachelor of Arts</i>	351
5.3.3	Projets innovants et ouverture des cursus	356
	Transition.....	360
6 DIFFICULTÉS ET INTÉRÊTS DU FRANÇAIS DANS UNE DIDACTIQUE SUD- AFRICAINES DES LANGUES.....	361
6.1	Développer une discipline universitaire et un champ de recherche	361
6.1.1	Le français « langue littéraire ».....	362
6.1.2	L'importance d'une didactique des langues et du français pour la recherche	365
6.1.3	Enseigner le français : s'adapter à « la pluralité » ou se renouveler ?	368
6.2	Orienter et accompagner les (pratiques d') enseignement	376
6.2.1	Entre habitudes d'enseignement et nouvelles pratiques.....	377
6.2.2	Resituer sa légitimité en tant qu'enseignant francophone.....	383
6.2.3	Formations d'enseignants et contenus de formations	391
6.2.3.1	Identifier la culture éducative du contexte.....	392
6.2.3.2	Développer une posture enseignante renouvelée.....	394
6.2.3.3	Former à la dimension interculturelle.....	397
6.3	Une langue différente dans une construction « insulaire ».....	400
6.3.1	Le français et l'anglais : concurrents ou concourant à la visibilité des autres langues ? .	401
6.3.1.1	Des langues internationales valorisées.....	401
6.3.1.2	De l'universalité de l'anglais au désavantage de ne parler que cette langue.....	405
6.3.1.3	Pour une didactique sud-africaine du français inscrite dans le projet démocratique...	409

6.3.2	D'une langue de diffusion à une langue d'ouverture altéritaire	413
6.3.2.1	Le français comme valorisation de la pluralité.....	413
6.3.2.2	De l'altérité du français à la décentration.....	415
6.3.2.3	Travailler les notions d'altérité/ identité grâce à la francophonie.....	418
6.3.3	Le français <i>avec</i> les langues dans une appropriation plurielle	422
	Transition	426
7.....	PERSPECTIVES SOCIOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES : LANGUES SUD- AFRICAINES ET FRANCOPHONIE, UN PROJET COMMUN ?	429
7.1	Les langues et le (futur) citoyen : vers un plurilinguisme « à la carte » ?	430
7.1.1	Reconsidérer la préconisation d'« au moins deux langues ».....	431
7.1.2	Revoir les statuts scolaires des langues	432
7.1.3	L'importance de l'afrikaans et de la notion de choix	436
7.2	Travailler en commun.....	438
7.2.1	Construire et nouer un réseau didactique	439
7.2.2	Un référentiel pour les langues étrangères...vers un travail avec les langues officielles ?	440
7.2.3	Interdépendance du français et des langues locales.....	442
7.3	Questions de f/Francophonies	447
7.3.1	« Le FLE », les français.....	447
7.3.2	D'une francophonie invisible à une autre vision de la francophonie	448
7.3.3	Quelle autre situation de francophonie « minoritaire » ?	451
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	454
	TABLE DES MATIÈRES.....	475
	RESSOURCES	481
1	Bibliographie.....	483
2	Articles de journaux :	514
3	Sitographie du département de français des universités	518
4	Publications officielles :	519
	ANNEXES.....	524

Ressources

1 Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. L'école face au défi pluraliste. In : CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M. *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. France : L'Harmattan, 1989, p. 225-245.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. *L'éducation interculturelle*. France : Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?, 1999, 126 p.
- AFFERGAN F., BORUTTI S., CALAME C. (et al.). *Figures de l'humain, les représentations de l'anthropologie*. France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2003, 355 p.
- AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT. Dossier Afrique du Sud. *La documentation française*, Coll. Afrique Contemporaine, n° 210, été 2004, 217 p.
- AGENCE DE LA FRANCOPHONIE (ACCT) (org.). *Quelle francophonie pour le XXIe siècle ?* France : Karthala, 1997, 290 p.
- AICARDI DE ST PAUL M. *Les états noirs d'Afrique du Sud*. France : Éditions de la Revue moderne, 1980, 160 p.
- AICARDI DE ST PAUL M. *Ségrégation et apartheid, le contexte historique et idéologique*. France : Éditions Albatros, Coll. Mondes et Nations, vol III, 1979b, 219 p.
- ALEXANDER N. Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale. In : ALEXANDER N., BUSCH B. (éd.). *Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale, échange interculturel avec des pays africains*. France : Conseil de l'Europe CELV, 2007, p. 13-22.
- ALEXANDER N. *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, Étude de référence. France : Conseil de l'Europe, 2003, 29 p., [25 janvier 2010], <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AlexanderFR.pdf>.
- ALEXANDER N. *Mother Tongue Education and the Need for Bilingual Education in the Southern Africa Region*, participation in PRAESA-UIA Workshop on mother tongue education with special reference to South Africa and Belgium, 14-15 May 2001. Afrique du Sud/ Belgique : PRAESA, University of Cape Town/UFSIA, 2002, p. 3- 106.

- ALEXANDER N. *English Unassailable but Unattainable: the Dilemma of Language Policy in South African Education*. Keynote address for the 14th English Language Education Trust (ELET) Annual Conference for Teachers of English, Durban, 1999. Afrique du Sud : PRAESA, occasional papers n° 3, 1999, 27 p, [25 janvier 2010], <http://web.uct.ac.za/depts/praes/OccPap3.pdf>.
- ALEXANDER N. *Education and the Struggle for National Liberation in South Africa. Essays and Speeches by Neville Alexander, 1985-1989*. États-Unis d'Amérique : Africa World Press Inc., 1992 [1990], 226 p.
- ALEXANDER N., BLOCH C. A Luta Continua ! The Relevance of the Continua of Biliteracy to South Africa Multilingual Schools. In : HORNBERGER H.E. (éd.) *Continua of Biliteracy : an Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Angleterre/ États-Unis d'Amérique : Multilingual Matters, 2003, p. 91- 121.
- ALEXANDER N., BUSCH B. Introduction. In : ALEXANDER N., BUSCH B. (éd.) *Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale, échange interculturel avec des pays africains*. France : Conseil de l'Europe/ CELV, 2007b, p. 9-12.
- ALEXANDER N., BUSCH B. (éd.) *Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale, échange interculturel avec des pays africains*. France : Conseil de l'Europe/ CELV, 2007a, 108 p.
- AMSELLE J.L. *Branchements, anthropologie de l'universalité des cultures*. France : Flammarion, 2001, 265 p.
- AMSELLE J.L., M'BOKOLO E. (dir.). *Au cœur de l'ethnie, ethnies, tribalisme et État en Afrique*. France : La Découverte, 1985, 225 p.
- ANDERSON B. *Imagined Communities : Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. États-Unis d'Amérique/ Grande Bretagne : Verso, 1998 [1983], 224 p.
- APPADURAI A. *Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la globalisation*. France : Payot & Rivages, Coll. Petite bibliothèque Payot, 2005 [University of Minnesota Press 1996], 322 p.
- ASSAF. *HIV/AIDS, TB and Nutrition, Scientific Inquiry into the Nutritional Influences on Human Immunity with Special Reference to HIV Infection and Active TB in South Africa*. Condensed version, Academy of Science of South Africa, juillet 2007, [21 novembre 2007], <http://www.assaf.org.za/#news>.
- AUGÉ M. L'autre proche. In : SEGALLEN M. *L'autre et le semblable*. France : CNRS plus, Presses du CNRS, 1989, p. 19-34.
- BAGGIONI D. *Langues et nations en Europe*. France : Payot & Rivages, 1997c, 378 p.

- BAGGIONI D. Langue nationale. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997b, p. 189-192.
- BAGGIONI D. Langue officielle. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997a, p. 192-194.
- BAGGIONI D. (et al.). *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*. France : Université de Provence, Institut d'Etudes Créoles et Francophones, URA 1041 du CNRS, 1992, 239 p.
- BALIBAR E., WALLERSTEIN I. *Race, nation, histoire, les identités ambiguës*. France : La Découverte, Coll. La Découverte-poche, 2007, 307 p.
- BALLADON F. *The Implications for Classroom Practice of the Outcomes-Based Education Model on French Teaching and Learning in KwaZulu-Natal Schools. An Evaluation of Modes of Implementation*. Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the French Programme of the Faculty of Human Sciences, Howard College, University of KwaZulu-Natal, Durban, Afrique du Sud, 2005, 256 p.
- BAMGBOSE A. Langues et alphabétisation en Afrique. In: ALEXANDER N., BUSCH B. (éd.) *Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale, échange interculturel avec des pays africains*. France : Conseil de l'Europe CELV, 2007, 23-31.
- BAMGBOSE A. *Language and Exclusion : The Consequence of Language Policies in Africa*. Allemagne : Lit Verlag, 2000, 151 p.
- BANGE P. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. France : Didier, 1992, 223 p.
- BANGENI B., KAPP R. Shifting Language Attitudes in a Linguistically Diverse Learning Environment in South Africa. In: EDWARDS J. (éd.) *Journal of multilingualism and multicultural development*. Grande-Bretagne : Multilingual Matters, Vol. 28, n° 4, 2007, p. 253-269.
- BARAT J., MOSEI C. (dir.). Géopolitique de la francophonie. Un nouveau souffle ? *La documentation française*, Coll. Études de la Documentation française, n° 5195, 2004, 171p.
- BARBIER M.C. Reconciliation through History. *Société d'Etude des Pays du Commonwealth. Cultures of the Commonwealth*, n° 7, 2001, p. 49-61.
- BAVOUX C. Régiolecte. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997b, p. 236-238.
- BAVOUX C. Sociolecte. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997a, p. 265-266.
- BAYLON C. *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. France : Nathan/VUEF, 2002 [1996], 304 p.

- BEACCO J. C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. France : Didier, Coll. Langues et didactique, 2007, 307 p.
- BEACCO J. C. *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. France : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Étude de référence, 2005, 16 p.
- BEACCO J. C. Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. *Le français dans le monde, Recherches et application*, n° 314, mars-avril 2001, 4 p., [25 janvier 2010], <http://www.fdlm.org/fle/article/314/ideologies.php>.
- BEACCO J. C., BYRAM M. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. France : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, version intégrale, 2007, 131 p.
- BEACCO J. C., LEHMANN D. *Publics spécifiques et communication spécialisée*. France : Hachette, 1990, 175 p.
- BEAUD S., WEBER F. *Guide de l'enquête de terrain*. France : La Découverte, Coll. Repères, 2003 [1997], 356 p.
- BEMBE M. P. *The Use of Slang Amongst Black Youth in Gauteng*. Afrique du Sud : University of Johannesburg, paper submitted in partial fulfilment for the Masters of Arts degree in applied linguistics, Department of linguistics and literary theory, January 2006, 107 p. [25 janvier 2010], <http://ujdigispace.uj.ac.za:8080/dspace/handle/10210/371>.
- BEUKES A. M. *The First Ten Years of Democracy : Language Policy in South Africa*. Présentation au Xe congrès Linguapax : Dialogue sur la diversité linguistique, la durabilité et la paix, Barcelone, 20-23 mai 2004, 21 p., [25 janvier 2010], http://www.linguapax.org/congres04/pdf/1_beukes.pdf.
- BILLIEZ J. le parler véhiculaire interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain. In : *Des langues et des villes*, Actes du Colloque de Dakar, Paris, Didier Erudition, 1992, p. 117-125.
- BILLIEZ J. La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, Vol. 1, n° 2, décembre 1985, p. 96-105.
- BLANCHET P. Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. *Carnet d'Atelier de Sociolinguistique*, L'Harmattan, n° 1, 2007, p. 228-294.
- BLANCHET P. Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, 2005, p. 17-47.

- BLANCHET P. Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions...quels modèles ? Pour une (socio)linguistique de la complexité. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, 2003, p. 279-307.
- BLANCHET P. *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*. France : Presses Universitaires de Rennes, 2000, 145 p.
- BLANCHET P., ASSELAH RAHAL S. (éds.). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôles du français en contexte didactique*. Belgique : E.M.E, Coll. Proximités sciences du langage, 2007, 192 p.
- BLANCHET P., HUCK D (dir.). Minorations, minorisations, minorités, études exploratoires. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, Presses Universitaires de Rennes, 2005, 278 p.
- BLANCHET P., FRANCARD M. Identités culturelles. In : FERREOL G., JUCQUOIS G. (dir.). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. France : Armand Colin, 2004, p. 155-161.
- BLANCHET P., ROBILLARD D. de. Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, Presses Universitaires de Rennes, 2003, 324 p.
- BLANCHET P., CALVET L. J., ROBILLARD D. de. Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question. *Carnet d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1, UPJV-LESCLaP-RFS, L'Harmattan, 2007, 294 p.
- BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. France : Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives contemporaines, 2008, 211 p.
- BOUCHER M. *French Speakers at the Cape : The European Background*. Afrique du Sud : University of South Africa, 1983 [1981], 454 p.
- BOUILLON A. Immigrés africains francophones et Sud-Africains. Langues, images et relations. In : BOUILLON A. (éd.). *Immigration africaine en Afrique du Sud, les migrants francophones des années 1990*. France : IFAS-Karthala, 1999b, p. 125-170.
- BOUILLON A. (éd.). *Immigration africaine en Afrique du Sud, les migrants francophones des années 1990*. Afrique du Sud/ France : IFAS-Karthala, 1999a, 235 p.
- BOUILLON A. *Les Amagongo, Immigrants africains francophones en Afrique du Sud*. Afrique du Sud/ France : IFAS, septembre 1996, 168 p.
- BOYER H., CICHON P., DE PIETRO J.F. (et al.). *Plurilinguisme : "contact" ou "conflit" de langues*. France/ Canada : L'Harmattan, 1997, 255 p.

- BRETEGNIER A. ; LEDEGEN G. (éds.). *Sécurité / insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, actes de la 5ème table ronde du Moufia (22-24 avril 1998). France : L'Harmattan, Coll. Espaces francophones, 2002, 346 p.
- BROEDER P., EXTRA G., MAARTENS J. *Multilingualism in South Africa, with a Focus on KwaZulu-Natal and Metropolitan Durban*. Afrique du Sud : PRAESA, occasional paper n° 7, 2002, 98p., [25 janvier 2010], <http://web.uct.ac.za/depts/praes/OccPap7.pdf>.
- BUDLENDER D., GIESE S., JOHNSON L., MEINTJES H. *Children 'in Need of Care' or in Need of Cash ? Questioning Social Security Provisions for Orphans in the Context of the South African AIDS Pandemic*, Joint Working Paper by the Children's Institute, and the Centre for Actuarial Research, University of Cape Town December 2003, 74 p, [14 mars 2007], http://hivaidsclearinghouse.unesco.org/ev_en.php?ID=3347_201&ID2=DO_TOPIC.
- BULLIER A. J. *Partition et répartition : Afrique du Sud, histoire d'une stratégie ethnique (1880-1980)*. France : Didier Érudition, 1988, 530 p.
- BULLIER A. J. *Le parler franco-mauricien au Natal : une enclave francophone en Afrique du Sud*. France : L'Harmattan, 1981, 181 p.
- CALVET L. J. Ma francophonie : entre le local et le global. *Synergies-Monde*, n° 5, 2008, p. 31-38.
- CALVET L. J. *La sociolinguistique*. France : Presses Universitaires de France, Coll. 128, 2002 [1993], 127 p.
- CALVET L. J. *Linguistique et colonialisme*. France : Payot & Rivages, Coll. Petite bibliothèque Payot, 2002 [1974], 329 p.
- CALVET L. J. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. France : Hachette, Coll. Pluriel, 1999b [Payot, 1997], 294 p.
- CALVET L. J. *Pour une écologie des langues du monde*. France : Plon, 1999a, 302p.
- CALVET L. J. *La tradition orale*. France : Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?, 1997 [1984], 127 p.
- CALVET L. J. *Les politiques linguistiques*. France : Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?, 1996, 127 p.
- CALVET L. J. *Les langues véhiculaires*. France : Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?, 1981, 127 p.
- CALVET L.J., DUMONT P. (dir.). *L'enquête sociolinguistique*. France : L'Harmattan, Coll. Sociolinguistique, 1999, 190 p.
- CAMBEFORT J. P. Langues et éducation à la Réunion : aspects comparatifs avec l'Afrique du Sud. *Alizés*, n° 18, 1999, [25 janvier 2010], <http://laboratoires.univ-reunion.fr/oracle/documents/294.html>.

- CAMILLERI C. (*et al.*). *Stratégies identitaires*. France : Presses Universitaires de France, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990, 232 p.
- CAMILLERI C. La communication dans la perspective interculturelle. In : CAMILLERI C., COHEN E.M., (éds.). *Choc de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. France : L'Harmattan, 1989, p. 363-397.
- CAMILLERI C. Identités et changements sociaux, points de vue d'ensemble. In : TAP Pierre (éd.), *Identités collectives et changements sociaux : Production et affirmation de l'identité*. France : Privat, 1986 [1980], p. 331-342.
- CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M. *Chocs de cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. France : L'Harmattan, 1989, 398 p.
- CANDELIER M. *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Belgique : De Boeck, Coll. Pratiques pédagogiques, 2003, 379 p.
- CARPENTIER C. *L'école en Afrique du Sud. Entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. France : Karthala, Coll. Hommes et sociétés, 2005, 407 p.
- CARTON F., RILEY P. Vers une compétence plurilingue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2003, 192 p.
- CASTELLOTTI V. Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme DES autres ? *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, 2009, p.129-144.
- CASTELLOTTI V. L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? In : CHISS J.L. (dir.). *Immigration, école et didactique du français*. France : Didier, Coll. Langues et didactique, 2008, chapitre 6, p. 231-279.
- CASTELLOTTI V. Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. In : MONTAGNE-MACAIRE D. (coord.). *Recherches en didactique des langues, Actes du colloque ACEDLE de Lyon 2005. Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 2, 2006, p. 319-331, [15 janvier 2010], <http://acedle.org/spip.php?article438>.
- CASTELLOTTI V. Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In : CASTELLOTTI V. (dir.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. France : Presses Universitaires de Rennes, Coll. Dyalang, 2001b, p. 9-38.
- CASTELLOTTI V. (dir.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. France : Presses Universitaires de Rennes, Coll. Dyalang, 2001a, 202 p.
- CASTELLOTTI V., CHALABI H. (dir.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. France : L'Harmattan, 2006, 316 p.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., DUVERGER, J. (coord.). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. France : ADEB, 2008, 42 p. [25 janvier 2010],

- http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf.
- CASTELLOTTI V., DE CARLO M. *La formation des enseignants de langue*. France : Clé International, 1995, 191 p.
- CASTELLOTTI V., DE CARLO M. *Quelques priorités pour la formation des enseignants de langue-culture étrangère, une étude franco-italienne*. Thèse de doctorat : Didactique du français langue étrangère, Université de Paris III, Vol. 1, 1993, 714 p.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? In : BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. France : Éditions des Archives contemporaines, 2008b, p.197-217.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In : MOORE, D., CASTELLOTTI, V. (dir.). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Suisse : Peter Lang, Coll. Transversales, 2008a, p. 11-24.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. Répertoires pluriels, cultures métalinguistiques et usages d'appropriation. In : BEACCO J.C., CHISS J.L., CICUREL F., VÉRONIQUE D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. France : Presses Universitaires de France, 2005, p. 107-132.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. *Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues*. France : Marges Linguistiques, juillet 2004, 11p., [24 novembre 2009], http://www.revue-texto.net/marges/marges/documents%20Site%206/doc0199_colloque_paris/03_castelloti_v_moore_d.pdf.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. *Représentations sociales des langues et enseignements*. France : Conseil de l'Europe, Étude de référence, 2002, 28 p.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. Alternances des langues et apprentissages. *ELA*, n° 108, octobre-décembre 1997, 120 p.
- CASTELLOTTI V., ROBILLARD D. de. Des Français devant la variation : quelques hypothèses. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, n°29, 1-2, Tome II, 2003b, p 223-240.
- CASTELLOTTI V., ROBILLARD D. de (éd.). France, pays de contacts de langues. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, Tome II, n° 29, 1-2, Tome II, 2003a, 240 p.
- CASTELLOTTI V., ROBILLARD D. de. Langues et insertion : quelles articulations ? *Langage et société*, n° 98, 2001/4, p. 5-13.
- CASTELLS M. *Le pouvoir de l'identité*. France : Fayard, 1999, 500 p.

- CENOZ J., GENESEE F. (éd.). *Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*. Angleterre : Multilingual Matters, 1998, 269 p.
- CENTRAL STATISTICAL SERVICE. *Provincial Statistics Report 1995 : Part 5, KwaZulu-Natal*, report number 00-90-05. Afrique du Sud : Central Statistical Service, 1997, 2 p., [25 janvier 2010],
<http://www.statssa.gov.za/publications/Report-00-90-05/Report-00-90-051995.pdf>.
- CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES. *Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale*, deuxième programme d'activités à moyen terme 2004-2007, projet A3 LDL. Autriche : Conseil de l'Europe, rapport de l'atelier central, 3/2005, 7 p.
- CHARAUDEAU P. Contrepoint. In : ZARATE G. (coord.). Les représentations en didactique des langues et des cultures. *Notions En Questions*, n° 2, janvier 1997, p. 29-38.
- CHAUDENSON R. *Mondialisation : la langue française a-t-elle encore un avenir ?* France : Didier Érudition, Coll. Langues et développement, 2000, 238 p.
- CHAUDENSON R. (dir.). *La francophonie, représentations, réalités, perspectives*. France : Didier Érudition, Coll. Langues et Développement, 1991, 218 p.
- CHAUDENSON R. *1989, vers une révolution francophone ?* France : L'Harmattan, 1989, 224 p.
- CHAUDENSON R., ROBILLARD D. de. *Langues, économie et développement*. Institut d'études créoles et francophones. Canada : Diffusion Didier Érudition, 1989, Tome 1, 257p.
- CHISHOLM L. *The Quality of Primary Education in South Africa*. Unesco, 2004, 22 p., [25 janvier 2010],
http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/6284aa8e1c97b3a9da28a7448344933fChisholm,+South+Africa,+13+April.doc.
- CICUREL F. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. France : Clé International, 1990, 126 p.
- CICUREL F. Splendeurs et misères du document authentique en FLE. *Le français aujourd'hui*, n° 78, 1987, p.38-45.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe*, [19 août 2008], http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. France : Didier Strasbourg/ Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, 2001, 196 p.
- CONSTANTOPOULO C. (dir.). *Altérité, mythe et réalités*, Colloque international de sociologie "Identités culturelles, existence pluriculturelle", Association internationale des sociologues de

- langue française, Université de Macédoine, Thessaloniki, 1-3 oct. 1997. France/ Canada : L'Harmattan, 1999, 223 p.
- COQUEREL P. *L'Afrique du Sud, l'histoire séparée*. France : Gallimard, Coll. Découvertes, 1992b, 176 p.
- COQUEREL P. *L'Afrique du Sud des Afrikaners*. Belgique : Éditions Complexe, Coll. Questions au XXe siècle, 1992a, 303 p.
- COQUEREL P. *Les mythes afrikaners*. In : COULON C., DARBON D. (dir.). *Afrique du Sud ambiguë*. France : Kharthala, Coll. Politiques Africaines, n° 25, mars 1987, p 7-13.
- CORNEVIN M. *L'apartheid : pouvoir et falsification historique*. France : UNESCO, Coll. Actuel, 1979, 155 p.
- CORNEVIN M. *L'Afrique du Sud en sursis*. France : Hachette, 1977, 287 p.
- CORTIER C. Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, n°5, 2009, p. 109-118, [08 février 2010], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie5/cortier.pdf>.
- CORTÈS J. Individualisation et mondialisation ou la substitution du Marché à l'Agora. *Synergies-Monde*, n° 5, 2008, p. 39-49.
- CORTÈS J., DHAOUADI H., JANIN P. (coord.). Faire vivre les identités francophones. *Synergies-Monde*, n° 5 : congrès mondial de la FIPF à Québec : juillet 2008, GERFLINT, Synergies-Monde, 2008, 245 p.
- COSTE D. Sociétés multilingues, éducation plurilingue. Quelques remarques en marge. In : ALEXANDER N., BUSCH B. (éd.) *Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale, échange interculturel avec des pays africains*. France : Conseil de l'Europe, CELV, 2007b, p. 101-106.
- COSTE D. Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? Communication au Colloque international de la FIPF, *Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres, juin 2007a, 11 p., [25 janvier 2010], http://www.franparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#coste.
- COSTE D. Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? In : CASTELLOTTI V., CHALABI H. (dir.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. France : L'Harmattan, 2006, p. 11-25.
- COSTE D. Quelle didactique pour quels contextes ? *Enseignement du français au Japon*, SJDF, Tôkyô, n° 33, 2005, p. 1-14, [25 janvier 2010], http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/sommaires/sommaire_33.htm.

- COSTE D. Dépendant de la culture et non dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. In : COSTE D. *et al. Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. France : Didier Hatier, LAL Crédif, 1994b, p. 117-135.
- COSTE D. *et al. Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. France : Didier Hatier, LAL Crédif, 1994a, 206 p.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. France : Conseil de l'Europe, 1999 [1997], 70 p.
- CROUZEL I. La « Renaissance africaine » : un discours sud-africain ? *Politique Africaine*, mars 2000, n° 77, p. 171-182.
- CUCHE D. *La notion de culture dans les sciences sociales*. France : La Découverte, 1996, 123 p.
- CUQ J. P. (éd.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : Clé International, 2003, 303 p.
- DABÈNE L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, France : Hachette FLE, Coll. Référence, 1994, 191 p.
- DAHLET P. Entre la grâce et l'effroi : résistibles identités plurilingues. *Synergies-Monde*, n° 5, 2008, p. 69-82.
- DARBON D. (dir.). *Ethnicité et nation en Afrique du Sud, imageries identitaires et enjeux sociaux*. France : Karthala, Coll. Hommes et sociétés, 1995, 292 p.
- DERVIN F. Contre la solidification des identités : faire vivre les diverses diversités francophones. *Synergies-Monde*, n° 5, 2008, p. 95-108.
- DESAY K., JUKES M. *Education and HIV/AIDS, A Report Prepared for the UNESCO Global Monitoring Report 2005, section 2 : What is the Evidence of Impact of HIV/AIDS on Education Systems in Africa ?* Afrique du Sud, 2005, 12p., [25 janvier 2010], <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146012e.pdf>.
- DIALLO G. On Being an African. In : JIDEOFOR P. A. (éd.). *African Renaissance : Who is an African ?* Afrique du Sud : Adonis & Abbey Publishers Ltd, Vol. 1, n° 2, sept/oct.2004, p. 14-17., [25 janvier 2010], http://www.hollerafrica.com/pdf/vol1AfricanRenSep_Oct_2004.pdf.
- DOWLING T. *Uqedisizwe – the Finisher of the Nation : Naming and Talking about HIV/Aids in African Languages*. African Voices : HIV/AIDS and African Languages, 2004, [10 février 2007], <http://www.isixhosa.co.za/research/aidsresearch.htm>.
- DRIMIE S. Les questions foncières en Afrique du Sud. *La documentation française*, été 2004, n° 210, p. 57-78.

- DUMONT P. *La francophonie autrement, héritage senghorien ? Et si le « faire » l'emportait sur le « dire »*. France : L'Harmattan, Coll. Critiques littéraires, 2008, 246 p.
- DUMONT P. Plurilinguisme : force ou faiblesse de l'Afrique francophone ? In : CARTON F., RILEY P. Vers une compétence plurilingue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2003, p. 118-134.
- DUPONT V., LANDY F. Ségrégation et territoire. De quoi parle-t-on ? Réflexions à partir des expériences indiennes et sud-africaines. In : GERVAIS-LAMBONY P., LANDY F., OLDFIELD S. (éds.). *Espaces arc-en-ciel, Identités et territoires en Afrique du Sud et en Inde*. France : Karthala-IFAS, 2003, p. 41-67.
- EBA'A G. Compte-rendu de J.K. Sanaker, K. Holter, I. Skattum : la francophonie : une introduction critique, Oslo, Unipub forlag et Oslo Academic Press, 2006, 277 p. *Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n° 22, 2007, p 385-394.
- EBRAHIM-VALLY R. Identité en migration, les Sud-Africains d'ascendance indienne. In : GERVAIS-LAMBONY P., LANDY F., OLDFIELD S. (éds.). *Espaces arc-en-ciel, Identités et territoires en Afrique du Sud et en Inde*. France : Karthala-IFAS, 2003, p 207-223.
- EBRAHIM-VALLY R., ZEGEYE A. Codifier les nouveaux parlers en Afrique du Sud. *La république des langues, Raisons politiques, études de pensée politique*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, n° 2, 2001-2002, p. 113-125.
- EVERSON V. Enseigner la littérature par le biais du transculturel : connaissance de soi, découverte de l'autre. *French Studies in Southern Africa*, n° 35, 2005, p. 1-26.
- FAUVELLE-AYMAR F. X. De la conquête au huis-clos, les minorités « coloured » en Afrique du Sud : quels territoires ? In : GERVAIS-LAMBONY P., LANDY F., OLDFIELD S. (éds.). *Espaces arc-en-ciel, Identités et territoires en Afrique du Sud et en Inde*. France : Karthala IFAS, 2003, p. 151-165.
- FÉRAL C. (éd.). *Founding Myths of the New South Africa, les mythes fondateurs de la nouvelle Afrique du Sud*. 5e colloque international du groupe de recherches sur l'Afrique du Sud, Université de la Réunion, 25-29 mars 2003. *Alizés*, n° 24, septembre 2004, 365 p.
- FÉRAL 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, 1999, [24 novembre 2009], <http://laboratoires.univ-reunion.fr/oracle/documents/294.html>.
- FÉRAL C. Terre et pouvoir. *Alizés*, n° 2/3, 1992, 4 p., [18 mai 2008], <http://www2.univ-reunion.fr/~ageof/text/74c21e88-140.html>.

- FEUSSI V. *Une construction du français à Douala – Cameroun*. Thèse de Doctorat, sciences du langage, Université François-Rabelais de Tours, Vol.1, 2006, 716 p.
- FISHMAN J.A. The Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Who and When. In : PRIDE J.B., HOLMES J. (éd.) *Sociolinguistics, selected readings*. Grande-Bretagne : Harmondsworth : Penguin Education, 1974 [1972], p.15-32.
- FRANCARD M. Insécurité linguistique. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997, p. 170-176.
- FRANCHI V. Générations post-apartheid : enjeux et constructions identitaires. In : GUILLAUME P., PEJOUT N., WA KABWE-SEGATTI A. (dir.). *L'Afrique du Sud dix ans après, transition accomplie ?* France : IFAS-Karthala, 2004, p. 271-298.
- FREDRICKSON G. *White Supremacy, a Comparative Study in American and South African History*. États-Unis d'Amérique : Oxford University Press, New York, 1981, 356 p.
- FRIEDMAN S. Belonging of Another Type : Whiteness and African Identity. In : JIDEFOR P. A. (éd.). *African Renaissance : Who is an African ?* Afrique du Sud : Adonis & Abbey Publishers Ltd, Vol 1, n° 2, sept/oct.2004, p. 30-34. [25 janvier 2010],
http://www.hollerafrica.com/pdf/vol1AfricanRenSep_Oct_2004.pdf.
- GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., SERRA C. (éds.). *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*. France : Didier Crédif, Coll. Langues et apprentissage des langues, 2004, 287 p.
- GAONAC'H D. (coord.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. France : Hachette, 1990, 191 p.
- GENRE-GRANDPIERRE G. Le Black Economic Empowerment en Afrique du Sud. *La documentation française*, n° 210, été 2004, p. 95-108.
- GERVAIS-LAMBONI P. *Territoires citadins, 4 villes africaines*. France : Belin, Coll. Mappemonde, 2003, 271 p.
- GERVAIS-LAMBONY P. *L'Afrique du Sud recomposée*. France : L'Harmattan, 1998, 141 p.
- GERVAIS-LAMBONY P. *L'Afrique du Sud et les états voisins*. France : Armand Colin, 1997, 253 p.
- GERVAIS-LAMBONY P., LANDY F., OLDFIELD S. (éds.). *Espaces arc-en-ciel, identités et territoires en Afrique du Sud et en Inde*. France : Karthala-IFAS, 2003, 369 p.
- GHASARIAN C. (dir.). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. France : Armand Colin, 2002, 248 p.

- GILIOMEE H., SCHLEMMER L. *From Apartheid to Nation Building*. Afrique du Sud : Oxford University Press, contemporary South African debates, 1993 [1989], 256 p.
- GOGUEL A. M. La crise du système éducatif sud-africain. In : COULON C., DARBON D. (dir.). *Afrique du Sud ambiguë*. France : Kharthala, Coll. Politiques Africaines, n° 25, mars 1987, p 14-37.
- GOUGH D. English in South Africa. In : SILVA P. (éd.). *Dictionary of South African English on Historical Principles*. Grande-Bretagne : Oxford University Press, 1996, 6p., [25 janvier 2010], http://www.ru.ac.za/documents/DSEAE/Articles/Gough_article.pdf.
- GUEUNIER N. Représentations linguistiques. In : MOREAU M. L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997, p. 246-252.
- GUITARD O. *L'apartheid*. France : Presses Universitaires de France, 1983, 127 p.
- GREENSTEIN R. Education, Identity and Curriculum Policies in the New South Africa. In: KALLAWAY P., KRUSS G., FATAAR A., DONN G. (éd.) *Education after Apartheid, South African Education in Transition*. Afrique du Sud : University of Cape Town Press, 2006 [1997], p. 127-142.
- GUMPERZ J. J. Types of Linguistic Communities. In : PRIDE J. B., HOLMES J. (éd.). *Sociolinguistics, selected readings*. États-Unis d'Amérique : Harmondsworth Penguin books, Coll. Penguin modern linguistics readings, 1984 [1972], p. 203-224.
- GUMPERZ J. J. (éd.). *Language and Social Identity*. États-Unis d'Amérique : Cambridge University Press, 1982, 272 p.
- GUMPERZ J. J., COOK-GUMPERZ J. Introduction : Language and the Communication of Social Identity. In: GUMPERZ J. J. (éd.). *Language and Social Identity*. États-Unis d'Amérique : Cambridge University Press, 1982, p.1-21.
- HAARHOFF T. J. Introduction. In : MALHERBE E. G. *The Bilingual School*. Afrique du Sud : Central News Agency, 1943, p. 1-15.
- HELLDORFF D. von. *L'Afrique du Sud en questions, analyse de la construction discursive des catégories sociales chez les hommes politiques sud-africains*. Mémoire pour l'obtention du grade de licencié en sciences psychologiques, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation, Université Libre de Bruxelles, 2002, Vol. 1 et 2, 109 p. et 100 p., non publié.
- HELLER M. *Eléments d'une sociolinguistique critique*. France : Didier, 2002, 176 p.
- HEMSON C. *Teacher Education and the Challenge of Diversity in South Africa*. Afrique du Sud : Human Science Research Council, 2006, 66 p.
- HENDERSON P. C. Mortality and the Ethics of Qualitative Rural Research in a Context of HIV/AIDS. *Anthropology Southern Africa*, 2005, Vol. 28 (3&4), p. 78-90, [18 mai 2008],

- www.hivan.org.za/admin/documents/henderson%20revision%20(2)-FORUM%20REP.doc.
- HERBERT R.K., BAILEY R. The Bantu Languages : Sociohistorical Perspectives. In : MESTHRIE R. (éd.). *Language in South Africa*. Royaume-Uni : Cambridge University Press, 2002, p. 50-78.
- HEUGH K . Recovering Multilingualism: Language Policy Developments in South Africa. In : MESTHRIE R. (éd.) *Language in South Africa*. Royaume-Uni : Cambridge University Press, 2002, p. 449-475.
- HEUGH K. *The Case against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. Afrique du Sud : PRAESA, occasional papers n° 6, 2000, 42 p.
- HEUGH K. *Effective and Efficient Multilingualism in the Building of a Democratic South Africa or Linguistic Hegemony and Marginalisation*. In : Seminar Report : Consolidating Democracy in South Africa, Conference of the 18–20 August 1999, Holiday Inn, Umtata, South Africa, p. 75-81, [25 janvier 2010], http://www.kas.de/wf/doc/kas_5111-544-2-30.pdf.
- HIVAN (2007): *First Large-Scale Study of HIV Vaccine Starts in South Africa*, SAAVI/HVTN News Release. Afrique du Sud : Center for HIV/AIDS Networking, 08th February 2007, [18 mai 2008]
<http://www.hivan.org.za/arttemp.asp?id=4715&netid=1830&search=treatment>.
- HOUSSAY-HOLZSCHUCH M. *Mythologies territoriales en Afrique du Sud*. France : CNRS Éditions, 1996, 104 p.
- HUMAN RIGHTS WATCH. *Forgotten Schools : Right to Basic Education for Children on Farms in South Africa*. *Human Rights Watch Reports*, June 2004, 61p. [25 janvier 2010], <http://hrw.org/reports/2004/southafrica0504/>.
- HUMAN RIGHTS WATCH. *Scared at school : Sexual Violence Against Girls in South African Schools*. *Human Rights Watch Reports*, March 2001, [25 janvier 2010], <http://www.hrw.org/reports/2001/safrica/>.
- HUVER E., LAMBERT P. *Tissage, dé tissage et retissage : la notion de contexte*. Présentation lors de la réunion de recherche du pôle langues tourangeau de l'EA 4246 DYNADIV du 24 janvier 2008, Université François-Rabelais de Tours.
- HYMES D. H. *Vers la compétence de communication*. France : Didier-Hatier, Coll. LAL Crédif, 1991 [1974], 219 p.
- IDASA. *The School Funding Norms Five Years on : Service Delivery Developments 2000-2004*, Budget Brief No. 149, By Russell Andrew Wildeman, Budget Information Service. Afrique du Sud : IDASA, 08th November 2004., [25 janvier 2010],

- http://www.idasa.org.za/index.asp?page=output_details.asp%3Fn%3D1%26RID%3D637%26OTID%3D15%26PID%3D17.
- INDEPENDENT EXAMINATION BOARD. *Annual Report*, 2006, [14 mars 2007], <http://www.ieb.co.za/assets/downloads/IEB%20Annual%20Report%202006.pdf>.
- JANSEN J., CHRISTIE P. (éds.). *Changing Curriculum*. Afrique du Sud : Juta and Co Ltd., 1999, 292 p.
- JIDEOFOR P. A. (éd.). *African Renaissance : Who is an African ?* Afrique du Sud : Adonis & Abbey Publishers Ltd, Vol 1, n° 2, sept/oct.2004, 149 p., [25 janvier 2010], http://www.hollerafrica.com/pdf/vol1AfricanRenSep_Oct_2004.pdf.
- JODELET D. Formes et figures de l'altérité. In : SANCHEZ-MAZAS M., LICATA L. *L'Autre : Regards psychosociaux*. France : Presses de l'Université de Grenoble, Coll. Vies sociales, chapitre 1, janvier 2005, p. 23-47.
- JODELET D. (dir.). *Les représentations sociales*. France : Presses Universitaires de France, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, 1997b [1989], 447 p.
- JODELET D. Représentations sociales : un domaine en expansion. In : JODELET D. (dir.). *Les représentations sociales*. France : Presses Universitaires de France, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, 1997a [1989], p. 47-78.
- JOINED UNITED NATIONS PROGRAMME on HIV/AIDS. *AIDS Epidemic Update, Key Facts by Region*, 2007, 3 p., [25 janvier 2010], http://data.unaids.org/pub/EPISlides/2007/071118_epi_regional%20factsheet_en.pdf.
- JOUANNET F., NKUSI L., RAMBELO M., ROBILLARD D. de, TIRVASSEN R. *Langues, économie et développement*. France : Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence, Coll. Langues et Développement, Tome 2, 1991, 261 p.
- JUPP T. C., ROBERTS C., COOK-GUMPERZ J. Language and disadvantage : the hidden process. In: GUMPERZ J. J. (éd.). *Language and Social Identity*. États-Unis d'Amérique : Cambridge University Press, 1982, p. 232-256.
- KALLAWAY P (éd.). *The History of Education under Apartheid 1948-1994*. Afrique du Sud : Pearson Education, 2002, 399 p.
- KALLAWAY P., KRUSS G., FATAAR A., DONN G. (éd.) *Education after Apartheid, South African Education in Transition*. Afrique du Sud : University of Cape Town Press, 2006 [1997], 206 p.
- KAMWANGAMALU N. Second and Foreign Language Learning in South Africa. In : VAN DEUSEN-SCHOLL N., HORNBERGER N. (éds.). *Encyclopaedia of Language and*

- Education*, 2nd Edition, volume 4 : Second and Foreign Language Education. États-Unis d'Amérique : Springer Science, Business Media LLC, 2008, p. 1-13.
- KAMWANGAMALU N. The Language Planning Situation in South Africa. In : BALDAUF R., KAPLAN R. (éd.). *Language Planning and Policy in Africa, Vol. 1: Botswana, Malawi, Mozambique and South Africa*. Angleterre : Multilingual Matters, 2004, p 197-281.
- KAMWANGAMALU N. Social Change and Language Shift : South Africa. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 2003, p 225-242.
- KASANGA L.A, MATHEBULA P.N. French Studies in a Changing South Africa : Signposts. *Journal for Language Teaching/Tydskrifvir Taalonderrig*, 34(2), 1999b, p. 146-156.
- KASANGA L.A, MATHEBULA P.N. French Studies at South African Universities : Looking at Past Practise. *Journal for Language Teaching/Tydskrifvir Taalonderrig*, 1999a, 34(2), p. 126-145.
- KAUFMANN J.C. *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. France : Armand Colin, 2004, 351p.
- KAUFMANN J.C. *L'entretien compréhensif*. France : Nathan, Coll. 128, sociologie, 1996, 127 p.
- KIMANI N. Who is an African ? In : JIDEOFOR P. A. (éd.). *African Renaissance : Who is an African ?* Afrique du Sud : Adonis & Abbey Publishers Ltd, Vol 1, n° 2, sept/oct.2004, p. 18-23, [25 janvier 2010],
http://www.hollerafrica.com/pdf/vol1AfricanRenSep_Oct_2004.pdf.
- KLERK V. de. Towards a Norm in South African Englishes : the Case for Xhosa English. *World Englishes*, Vol. 22, n° 4, novembre 2003, 25 p. [p 463-481], [25 janvier 2010],
<http://www3.interscience.wiley.com/journal/118842757/issue>.
- KLERK V. de, GOUGH D. Black South African English. In : MESTHRIE R. (éd.) *Language in South Africa*. Royaume-Uni : Cambridge University Press, 2002, p. 356-377.
- KLINKENBERG J.M. Quelle place pour l'identité sur le marché des concepts francophones ? *Synergies-Monde*, n° 5, juillet 2008, p. 143-147.
- KLINKENBERG J.M. *La langue et le citoyen*. France : Presses Universitaires de France, Coll. Politique éclatée, 2001, 196 p.
- KROS C. W. W. M. Eiselen : Architect of Apartheid Education. In : KALLAWAY P. (éd.). *The History of Education under Apartheid 1948-1994*. Afrique du Sud : Pearson Education, 2002, pp. 53-73.
- LABOV W. The Study of Language in its Social Context. In : PRIDE J.B., HOLMES J. (éd.). *Sociolinguistics, selected readings*. États-Unis d'Amérique : Harmondsworth Penguin books, Coll. Penguin modern linguistics readings, 1984 [1972], p. 180-202.
- LABOV W. *Sociolinguistique*. France : Les Éditions de Minuit, 1976, 458 p.

- LACOSTE Y. L'Afrique du Sud est-elle anglophone ? Entretien avec Philippe Gervais-Lambony. *Hérodote* n° 115, 4^e trimestre 2004, p. 119-123.
- LAFARGUE F. *Géopolitique de l'Afrique du Sud*. Belgique : Éditions Complexe, Coll. Géopolitique des Etats du monde, 2005, 143 p.
- LAFON M. Axes des recherches linguistiques en Afrique du Sud : usage des langues africaines à l'école, modélisation des langues africaines. *RTP Afrique*, participation à la conférence : La linguistique africaine : sa place, ses enjeux au XXI^e siècle, 1^{ère} rencontre du Réseau des études africaines en France : Études africaines/état des lieux et des savoirs en France, 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 2006, Paris, 9 p., [25 janvier 2010], http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/60/79/PDF/RTP-nov_06.pdf.
- LAFON M. Asikhulume ! African Languages for All : a Powerful Strategy for Spearheading Transformation and Improvement of the South African Education System. *Les nouveaux cahiers de l'IFAS*, n° 11, août 2008, p. 34-59.
- LAFON M., WEBB V. (éd.). The Standardisation of African Languages, Language Political Realities. *Les nouveaux cahiers de l'IFAS*, n° 11, août 2008, 140 p.
- LANGTAG. *Towards a National Language Plan for South Africa*. Afrique du Sud : National Language Service, 1996a, 199 p.
- LAPLANTINE F. *La description ethnographique*. France : Nathan, Coll. 128, 1996, 128p.
- LASS R. South African English. In : MESTHRIE R. (éd.) *Language in South Africa*. Royaume-Uni : Cambridge University Press, 2002, p. 104-125.
- LATOUB B. *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux faitiches*. France : Synthélabo, Coll. Les empêcheurs de tourner en rond, 1996, 103p.
- LEJENDRE J. Les limites de l' « État francophone » : vers un réseau mondial de la Francophonie. *Revue internationale et stratégique*, n° 71, 2008/3, p. 49-52.
- LELIÈVRE F. *L'anglais en France, une langue multiple. Pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire*. Thèse de Doctorat, sciences du langage, Université François-Rabelais de Tours, Vol. 1, 2008.
- LE MOIGNE J. L. *Les épistémologies constructivistes*. France : Presses Universitaires de France, Coll. 128, 1995, 127p.
- LOUW D. J. *Ubuntu : An African Assessment of the Religious Other*. In : Twentieth World Congress of Philosophy, 1998, [25 janvier 2010], <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Afri/AfriLouw.htm>.
- LÜDI G., PY B. *Etre bilingue*. Suisse : Peter Lang, 1986, 185 p.

- LÜDI G., MÜNCH B., GAUTHIER C. Vers un enseignement pluriel de la civilisation dans le cadre du français langue étrangère. In : COSTE D. *et al. Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. France : Didier-Hatier, Coll. LAL Crédif, 1994, p. 100-116.
- LUGAN B. *Histoire de l'Afrique du Sud, de l'Antiquité à nos jours*. France : Perrin, Coll. Vérités et légendes, 1986, 272 p.
- MAALOUF A. *Un défi salutaire, comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*. Propositions du Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel Constitué à l'initiative de la Commission Européenne, Bruxelles 2008. Belgique : Conseil de l'Europe, 2008, 31 p. [25 janvier 2010],
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_fr.pdf.
- MAALOUF A. *Les identités meurtrières*. France : Grasset, 1998, 210 p.
- MACKEY W.F. Langue maternelle, langue première, langue seconde langue étrangère. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*, Belgique : Mardaga, 1997, p. 183-185.
- MACQUARD L. *The People and Policies of South Africa*, Grande-Bretagne : Oxford paperbacks, n° 56, 1962 [1960], 284 p.
- MAKHUDU K. D. P. An Introduction to Flaaitaal (or Tsotsitaal). In : Mesthrie R. (éd.) *Language in South Africa*. Royaume-Uni : Cambridge University Press, 2002, p. 398-406.
- MALHERBE E. G. *Education in South Africa, Vol 2 (1923-1975)*. Afrique du Sud : Yuta and Co, 1977, 783 p.
- MALHERBE E. G. *The Bilingual School*. Afrique du Sud : Central News Agency, 1943¹, 127 p.
- MAHMOUDIAN M., MONDADA L. (éds.). Le travail du chercheur sur le terrain, Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête. *Cahiers de l'ILSL*, n° 10, 1998, 170 p.
- MANDELA N. *Long Walk to Freedom*. Afrique du Sud : Little, Brown and Co Ltd. & Nolwazi, Macmillan, abridged edition, 2000 [1998], 151 p.
- MANESSY G. Norme endogène. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997, p. 223-225.
- MARCHAL H. *L'identité en question*. France : Ellipses, 2006, 153 p.
- MARCELLESI J. B. Sociolinguistique française, combien d'années ? *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, 2003, p. 273-278.
- MATHEBULA P. N. Le français langue étrangère en Afrique du Sud : sa place et son rôle dans la nouvelle répartition. *Alizés*, n° 18, 1999, p. 40-52.

¹ L'exemplaire original de cet ouvrage dont je dispose ne comporte pas de date de publication mais représente la première édition sud-africaine, qui a été suivie en 1946 par une édition britannique. La date de publication est estimée à 1943 par recherche et selon la date de préface de l'auteur datant de 1943.

- MAURIS J., DUMONT P., KLINKENBERG J.M., MAURER B., CHARDENET P. *L'avenir du français*. France : Éditions des Archives contemporaines, 2008, 281 p.
- MAURER B. Retour à Babel : les systèmes de transcription. In : CALVET L.J., DUMONT P. (dir.). *L'enquête sociolinguistique*. France : L'Harmattan, 1999, p. 149-166.
- MAURER B. *Le français et les langues régionales à Djibouti : aspects linguistiques et sociolinguistiques*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Montpellier III, 1993, [consultation microfiches].
- MBEMBE A. Qu'est-ce que la pensée postcoloniale ? *Eurozine* [Entretien avec Achille Mbembe, *Esprit* décembre 2006], 09 janvier 2008, 13 p., [25 janvier 2010], <http://www.eurozine.com/articles/2008-01-09-mbembe-fr.html>.
- MBEMBE A. Existe-t-il un modèle sud-africain ? *Le Messager*, Douala, publication du 01/03/2006, Cameroun, 2006, [25 janvier 2010], http://www.aficultures.com/index.asp?menu=affiche_article&no=4343.
- MDA T. Language in Education. In : MDA T., MOTHATA S. (éd.) *Critical Issues in South African Education – after 1994*. Afrique du Sud : Juta, chapter 8, 2000, p. 155- 172.
- MEMMI A. *Portrait du décolonisé, arabo-musulman et de quelques autres*. France : Gallimard, 2004, 221 p.
- MESTHRIE R. South Africa : a Sociolinguistic Overview. In: MESTHRIE R. (éd.). *Language in South Africa*. Royaume-Uni : Cambridge University Press, 2002, p. 11-26.
- MESURE S., SAVIDAN P. *Le dictionnaire des sciences humaines*. France : Presses Universitaires de France, 2006, 1280 p.
- MOLINIÉ M. (coord.). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le monde, recherches et applications*, n° 39, janvier 2006, 188 p.
- MOORE D. *Plurilinguismes et école*. France : Didier, Coll. LAL, 2006, 320 p.
- MOORE D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. France : Didier, 2001, 179 p.
- MOORE D., GAJO L. Introduction – French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism : Theory, Significance and Perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6 : 2, 2009, p. 137-153.
- MORE M. P. African Renaissance : The Politics of Return. *African Journal of Political Science*, Vol. 7, n° 2, 2002, p. 61-80, 9 septembre 2008], <http://digital.lib.msu.edu/projects/africanjournals/html/itemdetail.cfm?recordID=386>.
- MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*, Belgique : Mardaga, Coll. Psychologie et sciences humaines, 1997b, 312 p.

- MOREAU M. L. Les types de normes. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*, Belgique : Mardaga, 1997a, p. 218-223.
- MORIN E. Francité et universalité. *Synergies-Monde*, n° 5, juillet 2008, p. 165-170.
- MORIN E. Comment savoir ? In : MORIN E. *Pour entrer dans le XXIe siècle*. France : Éditions du Seuil, 2004, p.177-195.
- MORRIS A. Xénophobie à Johannesburg, expérience des Congolais (RDC) et des Nigériens. In : BOUILLON Antoine (éd.), *Immigration africaine en Afrique du Sud, les migrants francophones des années 1990*. France : IFAS-Karthala, 1999, p. 75-102.
- MOSCOVICI S. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In : JODELET D. (dir.). *Les représentations sociales*. France : Presses Universitaires de France, 1997 [1989], pp 79- 103.
- MOUSSIROU MOUYAMA A. L'avenir du français en Afrique sub-saharienne. In : MAURIS J., DUMONT P., KLINKENBERG J.M., MAURER B., CHARDENET P. *L'avenir du français*. France : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 179-182.
- MUCCHIELLI L. *Mythes et histoire des sciences humaines*. France : La Découverte, Coll. Recherches, 2004, 344 p.
- MUCCHIELLI A. *Les méthodes qualitatives*. France : Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?, 1991, 126 p.
- MUCHIE M. Many into One Africa, One into Many Africans. In : JIDEOFOR P. A. (éd.). *African Renaissance : Who is an African ?* Afrique du Sud : Adonis & Abbey Publishers Ltd, Vol. 1, n° 2, sept/oct.2004, p. 24-29, 25 janvier 2010], http://www.hollerafrica.com/pdf/vol1AfricanRenSep_Oct_2004.pdf.
- MURRAY S. Language Issues in South African Education. In : MESTHRIE R. (éd.). *Language in South Africa*. Royaume-Uni : Cambridge University Press, 2002, p. 434-447.
- NAPON A. Les comportements langagiers dans les groupes de jeunes en milieu urbain. *Cahiers d'études africaines*, 163-164/2001, [25 janvier 2010], <http://etudesafricaines.revues.org/index116.html>.
- NICOLAÏ R. *Scamto : réflexion sur l'émergence du code mixte des townships sud-africains*. France : Université de Nice, présentation lors du séminaire contact des langues du 16-17 février 2007, [25 janvier 2010], http://www.unice.fr/ChaireIUF-Nicolai/Archives/Journees_detude/Journee_fevrier2007/Scamto1a.pdf.
- NKUHLU W. Consolidating Democracy in South Africa. In : Seminar Report : Consolidating Democracy in South Africa, Key-Note Address, Conference of the 18-20 August 1999,

- Holiday Inn, Umtata, South Africa, p. 13-16, [25 janvier 2010], http://www.kas.de/wf/doc/kas_5111-544-2-30.pdf.
- ORGANIZATION OF AFRICAN UNITY. *The Language Plan of Action for Africa*. Éthiopie : 6th ordinary session of Council of Ministers, Addis-Ababa, 25-26 juillet 1987, 5 p., [14 novembre 2008], <http://www.bisharat.net/Documents/OAU-LPA-86.htm>.
- OMOND R. *The Apartheid Handbook, a Guide to South Africa's Everyday Racial Policies*. Grande-Bretagne : Penguin Books, 1986 [1985], 282 p.
- ONANA J.B. L'Afrique (du Sud) colonisateur de l'Afrique ? *Outre-terre, revue française de géopolitique*, n° 11, 2005/2, p 437-449.
- PAINTER D. *English Economies : Everyday Accounts of Language in South Africa*. Paper presented at the 8th Annual Qualitative Methods Conference : « something for nothing », 1st may to 30st September 2002, 9 p., [12 septembre 2008], <http://criticalmethods.org/p114.mv>.
- PAYET J.P. Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie. *Education et sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation : La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux*. Belgique : De Boeck Université, n° 16, 2005/2, p. 167-175.
- PEIGNÉ C. Repenser l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en Afrique du Sud : pour un questionnement contextualisé des pratiques et des représentations à partir du cas du français. *Écritures Plurielles*, revue du laboratoire « Écriture francophone et écritures du VIème continent », Université Cheikh Anta Diop de Dakar, n°3, 2010b, p. 26-37.
- PEIGNÉ C. Tous les Sud-africains sont-ils « africains » ? Questionnements autour de la notion d' « Africain » en Afrique du Sud. In : BARBIER M.C., TEULIÉ G. (éds.). *L'Afrique du Sud, de nouvelles identités*, France : Presses Universitaires de Provence, 2010a, p. 95-121.
- PEIGNÉ C. Travailler la francophonie en Afrique du Sud : quelles implications ? In : PIEROZAK I., ELOY J. M. (éds.) *Intervenir : appliquer, s'impliquer ? Actes du Ve colloque international du Réseau Francophone de Sociolinguistique*, Université de Picardie Jules Verne, 13-15 juin 2007. France : L'Harmattan, Coll. Espace discursifs, 2009, p. 159-165.
- PEIGNÉ C. Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants. *Glottopol*, n° 11, janvier 2008, p. 110-125, [25 janvier 2010], http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/auteurs_numero_11.htm#peigne.
- PEIGNÉ C. Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française : l'accueil de l'Autre à l'école. In : ARCHIBALD J., CHISS J. L. (dir.). *La langue et*

- l'intégration des immigrants, sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. France : L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, série études culturelles, 2007b, p. 331-348.
- PEIGNÉ C. « Des fenêtres aux murs » : la visibilité du français dans la perspective transitionnelle sud-africaine. *Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n° 22, 2007a, p. 353-369, [25 janvier 2010], <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/22/Peigne.pdf>.
- PEIGNÉ C. La situation atypique de francophonie en Afrique du Sud. Présentation lors de la Journée d'Etudes sur « la francophonie autrement ». JE 2449 DYNADIV, Université François-Rabelais de Tours, 18 octobre 2006.
- PEIGNÉ C. *Les îles Fidji : quelle place pour le français en tant que langue étrangère dans une dynamique de contacts de langues complexes ?* Mémoire de D.E.A, didactologie des langues et des cultures, Paris III Sorbonne Nouvelle, décembre 2003, 145 p.
- PEIGNÉ C., RAZAFIMANDIMBIMANANA E. *Questionnements autour de la notion d'altérité et des négociations de corpus en Afrique du Sud et au Québec*. Communication au colloque VALS ASLA : Sociétés en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique appliquée, Lugano, Suisse, 7-9 février 2008, non publié.
- PERRY T. *Language Rights, Ethnic Politics: a Critic of the Pan South African Language Board*. South Africa : PRAESA Occasional Papers, n° 13, 2003, 207 p., [25 janvier 2010], http://www.praesa.org.za/index.php?option=com_content&view=article&id=63:papers&catid=42:publications.
- PETERSEN R. M. Discourses of Difference and Sameness in South Africa : Race, Racism and Non-Racialism. *South African Philosophical Studies*, I. The Cultural Heritage and Contemporary Change, Series II, Africa, Volume 6, 2000, [18 juin 2008], http://www.crvp.org/book/Series02/II-6/chapter_iii.htm.
- PICOCHÉ J., MARCHELLO-NIZIA C. *Histoire de la langue française*. France : Nathan/VUEF, Coll. Linguistique, 2001 [1998], 396 p.
- PLOOG K., RUI B. (éd.). *Appropriation du français en contexte multilingue. Eléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*. Actes du colloque Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique, Besançon, 16-17 novembre 2003. France : Presses Universitaires de Franche Comté, 2005, 311 p.
- PORCHER L. Lever de rideau. In : ZARATE G. (coord.). *Les représentations en didactique des langues et des cultures. Notions En Questions*, n° 2, janvier 1997, p. 12-27.
- PORQUIER R., PY B. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. France : Didier, Coll. Essais CREDIF, 2004, 122 p.

- PLÜDDEMANN P., BRAAM D., BROEDER P., EXTRA G., OCTOBER M. *Language Policy Implementation and Language Vitality in Western Cape Primary Schools*, PRAESA Occasional papers n° 15. Afrique du Sud : University of Cape Town, 2004, (pas de pagination).
- PRETORIUS E. What Happens to Literacy in (Print) Poor Environment ? Reading in African Languages and School Language Policies. *Les nouveaux cahiers de l'IFAS*, n° 11, chapitre 4, août 2008, p. 60-87.
- PROVENZANO F. Francophonie et études francophones : considérations historiques et métacritiques sur quelques concepts majeurs. *PORTAL, Journal of Multidisciplinary International Studies*, Vol. 3, n° 2, juillet 2006, 18 p., [13 septembre 2009], <http://epress.lib.uts.edu.au/ojs/index.php/portal>.
- PRUM M. (dir.) *La fabrique de la « race », regards sur l'ethnicité dans l'aire anglophone*. Groupe de recherche sur l'eugénisme et le racisme. France : L'Harmattan, 2007b, 262 p.
- PRUM M. (dir.) *Changements d'aire, de la race dans l'aire anglophone*. Groupe de recherche sur l'eugénisme et le racisme. France : L'Harmattan, 2007a, 221 p.
- PY B. Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage. *ELA*, n° 108, octobre-décembre 1997, p. 495-503.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., PEIGNÉ C. Plurilinguisme et francophonie(s) : vues d'enfants migrants, plurilingues à Montréal et près de Durban. *Glottopol*, à paraître.
- REY A., REY-DEBOVE J. (dir.). *Le nouveau petit Robert 2008, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. France : Le Robert, 2008.
- RICARD A. Les humanités peuvent contribuer à l'humanisation ? In : COULON C. (éd.). *L'Afrique du Sud autrement*. France : Karthala, Coll. Politique africaine, n° 39, octobre 1990, p. 124-133.
- RICŒUR P. *Soi-même comme un autre*. France : Éditions du Seuil, 1990, 425 p.
- ROBERT J. M. L'anglais comme langue proche du français ? *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 149, 2008/1, p. 9-20.
- ROBILLARD D. de. Vers un paradigme réflexif ? Conditions modalités, conséquences. *Cahiers de sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, n° 19, 2009, p.153-175.
- ROBILLARD D. de. La linguistique autrement : altérité, expérenciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnet d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1, 2007b, p. 81-228.
- ROBILLARD D. de. Une lecture du Grand Robert en deux volumes : de la créolistique à l'alterlinguistique ? Pour désenclaver les études créoles, une approche « créole » des sciences

- humaines ? In : BRASSEUR P, VÉRONIQUE G.D. (dir.). *Mondes créoles et francophones, Mélanges offerts à Robert Chaudenson*. France : L'Harmattan, 2007a, p. 117-128.
- ROBILLARD D. de. Statut. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997d, p.269-270.
- ROBILLARD D.de. Standardisation. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997c, p.266-269.
- ROBILLARD D. de. Planification ; Politique linguistique. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997b, p.228-230.
- ROBILLARD D. de. Aménagement linguistique. In : MOREAU M. L. (éd.). *Sociolinguistique, Concepts de base*. Belgique : Mardaga, 1997a, p. 36- 41.
- ROBILLARD D. de. Quand les langues font le mur lorsque les murs font peut-être les langues : Mobilis in mobile, ou la linguistique de Nemo. *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 36, n° 1, 2005, p. 129-156.
- ROBILLARD D. de. « What we Heedlessly and Somewhat Rashly Call a « Language » » : vers une approche fonctionnelle du (dés)ordre linguistique à partir des contacts de langues : une linguistique douce ? *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, 2003, p. 207-231.
- ROBILLARD D. de, BENIAMINO M. (dir.) *Le français dans l'espace francophone, description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. France : Champion, tome 1, 1993, 534 p. (p. 1-534). & tome 2, 1996, 430 p. (p. 535-964).
- ROBILLARD D. de, BENIAMINO M., BAVOUX C. Le français dans l'espace francophone : problématique. In : ROBILLARD D. de, BENIAMINO M. (dir.) *Le français dans l'espace francophone, description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. France : Champion, tome 1, 1993, p. 17-39.
- ROSEN E. La mort annoncée des « quatre compétences », pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *Glottopol*, n° 6, juillet 2005, p. 120-133.
- SAHRC. *Report on the Public Hearing on School-Based Violence*. South Africa : SAHRC, 2008, [18 mai 2008],
http://www.sahrc.org.za/sahrc_cms/publish/cat_index_41.shtml.
- SAYED Y., JANSEN J. (éd.) *Implementing Education Policies, the South African Experience*. Afrique du Sud : University of Cape Town Press, 2001, 298 p.
- SEGALEN M. (et. al.). *L'autre et le semblable, regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines*. France : Presses du CNRS, 1989, 235 p.
- SIMON D. L., SABATIER C. Le plurilinguisme en construction. *LIDIL*, hors série, septembre 2003, 221 p.

- SLABBERT S., MYERS-SCOTTON C. The Structure of Tsotsitaal and Iscamtho : Code Switching and In-group Identity in South African Townships. *Linguistics, an Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, Vol. 35, n° 2, 1997, p. 316-342.
- SOUTH AFRICA YEARBOOK. *Official Yearbook of the Republic of South Africa*, 1980/1. Afrique du Sud : Chris Van Rensburg publications, 1980, 976 p.
- SPERBER D. L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives. In : JODELET D. (dir.). *Les représentations sociales*. France : Presses Universitaires de France, 1997 [1989], p. 133-148.
- STATSSA. *P0302-year population estimates*, 2009, 17 p., [25 janvier 2010], <http://www.statssa.gov.za/PublicationsHTML/P03022009/html/P03022009.html>.
- STATSSA. *Key Findings : P0302 - Mid-year Population Estimates*, 2007, [25 janvier 2010], <http://www.statssa.gov.za/publications/statsdownload.asp?PPN=p0302&SCH=3952>
- STATSSA. *Achieving a Better Life for All, Progress Between Census '96 and 2001*. Report No. 03-02-16 (2001), Pretoria, 2005, 222 p., [25 janvier 2010], <http://www.statssa.gov.za/census01/html/C2001SumReport.asp>.
- STATSSA. *Census 2001, Primary Tables for Kwazulu-Natal, Census '96 et 2001 compared*. Report No: 03-02-08 (2001), Pretoria, 2004, [29 mars 2008], <http://www.statssa.gov.za/census01/HTML/C2001PrimTables.asp>.
- STATSSA. KwaZulu-Natal : Dominant Home Language, 2001. In : STATSSA. *Census 2001, Digital Census data*, Pretoria, 2003, [25 janvier 2010], <http://www.statssa.gov.za/census2001/digiAtlas/index.html>.
- STATSSA. *Key-Results, Census 2001*. Report No. : 03-02-01 (2001), Pretoria, 2001b, 8 p., [25 janvier 2010], http://www.statssa.gov.za/census01/html/Key%20results_files/Key%20results.pdf.
- STATSSA. *Education in South Africa, Selected Findings from Census' 96*, Pretoria, 2001a, 51 p., [25 janvier 2010], <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=70237>
- STATSSA. *Provincial Statistics Report 1995 : Part 5, KwaZulu-Natal (report number 00-90-05)*, 1997, 2 p., [25 janvier 2010], <http://www.statssa.gov.za/publications/Report-00-90-05/Report-00-90-051995.pdf>.
- SWARNS R. L. N'est pas africain-américain qui veut. *Courrier International* (article issu de *The New-York Times*), 30 septembre 2004, n° 726, p. 20-24.
- TABI-MANGA J. *Les politiques linguistiques du Cameroun, essai d'aménagement linguistique*. France : Karthala, 2000, 237 p.

- TAJFEL H. (éd.). *Social Identity and Intergroup Relations*. États-Unis d'Amérique/ France : Cambridge University Press, Coll. European Studies in Social Psychology/ Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1982, 528 p.
- TALJARD E. Issues in Scientific Terminology in African/ Bantu Languages. *Les nouveaux cahiers de l'IFAS*, n° 11, août 2008, p.88-91.
- TAP. P. (éd.). *Identités collectives et changements sociaux Production et affirmation de l'identité*, colloque international, Toulouse, septembre 1979. France : Privat, 1986b [1980], 490 p.
- TAP P. Introduction. In : TAP P. (éd.) *Identités collectives et changements sociaux Production et affirmation de l'identité*. France : Privat, 1986a [1980], p. 11-15.
- TAYLOR N., VINJEVOLD P. *Getting Schools Working, Research and Systemic School Reform in South Africa*. Afrique du Sud : Pearson Education, 2003, 151 p.
- TERREBLANCHE S. La démocratie post-apartheid : un nouveau système élitiste ? *La documentation française*, n° 210, été 2004, p. 25-34.
- TEULIÉ G. Les guerriers zoulous et la bataille d'Isandhlwana (1879) : Henry Rider Haggard ou l'ambivalence d'un mythe victorien. In : PRUM M. (dir.). *La fabrique de la « race », regards sur l'ethnicité dans l'aire anglophone*. France : L'Harmattan, 2007, p. 155-174.
- TEULIÉ G. *Les Afrikaners et la guerre anglo-boer (1899-1902), étude des cultures populaires et des mentalités en présence*. France : Université Paul Valéry, Montpellier III, 2000, 496 p.
- THE VALLEY TRUST. *Integrated Early Childhood Development Initiative (IECDI) for Nkandla, Analysis of Results for Section 2 : Characteristics of Children Interviewed in Ngono & Ekukhanyeni Wards of Nkandla, KwaZulu-Natal*. Afrique du Sud : The Valley Trust, 2004, 26p., communication personnelle.
- TIRVASSEN R. (dir.). *École et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien*. France : Agence Intergouvernementale de la Francophonie/Didier Érudition, Coll. Langues et développement, 1999, 214 p.
- TREE. *Annual Report 2004-2005*. Afrique du Sud : TREE, 2005, 52 p, communication personnelle.
- UNAIDS. *HIV & AIDS and STI Strategic Plan for South Africa 2007-2011*, 2007b, 159 p., [25 janvier 2010],
http://data.unaids.org/pub/ExternalDocument/2007/20070604_sa_nsp_final_en.pdf.
- UNAIDS. *AIDS Epidemic Update, Key Facts by Region*, 2007a, [25 janvier 2010],
http://data.unaids.org/pub/EPISlides/2007/071118_epi_regional%20factsheet_en.pdf.
- UNAIDS. *Report on the Global AIDS Epidemic, Annexe 2 : « HIV/AIDS Estimates and Data, 2005 and 2003 »*, 2006b, [25 janvier 2010],
http://data.unaids.org/pub/GlobalReport/2006/2006_GR_ANN2_en.pdf

- UNAIDS. *Indicateurs pour l'Afrique du Sud*, 2006a, [25 janvier 2010],
http://www.unaids.org/en/Regions_Countries/Countries/south_africa.asp.
- UNESCO. *Rapport mondial sur l'éducation pour tous 2008 : L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ?* 2008, 47 p., [25 janvier 2010],
http://media.education.gouv.fr/file/PFUE/76/7/rapport_resume_ept_2008_unesco_men_27767.pdf.
- UNESCO. *L'éducation dans un monde multilingue*, 2003b, 34p., [25 janvier 2010],
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>.
- UNESCO. *AIDS Pandemic, A Joint Working Paper by the Children's Institute, and the Centre for Actuarial Research, University of Cape Town*, December 2003a, 68 p., [18 mai 2008],
http://hivaidsclearinghouse.unesco.org/ev.php?ID=3347_201&ID2=DO_TOPIC.
- UNESCO. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement, Monographies sur l'éducation de base VIII*, 1953, 171p., [25 janvier 2010],
<http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ExtractPDF.pl?catno=2897&look=new&ll=1>.
- UNIVERSITY OF KWAZULU-NATAL. *Handbook for 2010*, Art and social science in the college of humanities, Howard college campus and Pietermaritzburg campus. Afrique du Sud : University of KwaZulu-Natal, 2010, 548 p.
- UNIVERSITY OF KWAZULU-NATAL. *Language Policy of University of KwaZulu-Natal*. Afrique du Sud : University of KwaZulu-Natal, 1st September 2006, 4 p. [18 mai 2008²],
<http://registrar.ukzn.ac.za/Uploads/e5b527d5-3143-4b1b-ac38-7ff4917ea07e/Language%20Policy%20%20Council%20approved%20010906.pdf>.
- VASSEUR M.T. De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *AILE*, n° 12, 2000, 20 p. [25 janvier 2010],
<http://aile.revues.org/document1466.html>.
- VERGÈS P. La Francophonie dans l'Océan Indien : un enjeu majeur face aux défis de la mondialisation. *Revue internationale et stratégique*, 2008/3, n° 71, p.53-56.
- VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire*. France : Points, 2007 [1971], 438 p.
- VIGOUROUX C. B. Entité francophone ou identités francophones ? Les immigrés africains francophones en Afrique du Sud et leurs relations à la langue française. *Le Français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, n° 12., 1998, p. 319-333.

² Au 25 janvier 2010, ce document n'est plus accessible sur le site de l'université. On peut cependant le retrouver à l'URL : <http://www.docstoc.com/docs/19451634/1-LANGUAGE-POLICY-OF-THE-UNIVERSITY-OF-KWAZULU-NATAL-Introduction>

- VIGOUROUX C. B. *Réflexion méthodologique autour de la construction d'un objet de recherche : la dynamique identitaire chez les migrants africain francophones au Cap (Afrique du Sud)*. Thèse de doctorat : Sciences du langage, Université de Paris X, 2003, 2 Vol.
- VIGOUROUX C. B. La langue de l'autre, le français en Afrique du Sud. In : ANDRÉ T., PRIGUITZ G. (éds.). *Francophonies africaines*. France : Dyalang, Université de Rouen, 1998, p. 107-116.
- VIRCOULON T. Les élections de 2004 : les enseignements d'un scrutin gagné d'avance. *La documentation française*, été 2004b, n° 210, p 13-23.
- VIRCOULON T. La nouvelle Afrique du Sud, une transformation à géométrie variable. *Études, Revue de culture contemporaine*, Tome 401, 2004/12, 2004a, p. 585-600, [18 mai 2008], http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ETU_016_0585#.
- WALKER E.A. (éd.). *The Cambridge History of the British Empire*. Royaume-Uni : Cambridge University Press, Vol. III : South Africa, Rhodesia and the High Commission Territories, 1963, 1087 p.
- WEBB V. *Language Policy Development in South Africa*. Présentation au congrès international Linguapax : les politiques linguistiques, Barcelone, 16-20 avril 2002, 15 p., [25 janvier 2010], <http://www.up.ac.za/academic/libarts/crpl/language-dev-in-SA.pdf>.
- WEBB V. *Language in South Africa, the Role of Language in National Transformation, Reconstruction and Development*. Afrique du Sud : J. Benjamins Publishing Company, 2002, 357 p.
- WEINRICH H. Les langues, les différences. *Le français dans le monde*, octobre n° 228, 1989, p. 49-56.
- WEINRICH H. Petite xénologie des langues étrangères. *Communications*, Vol. 43, n° 1, 1986, p. 187-203, [25 janvier 2010], http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1986_num_43_1_1647.
- WYNCHANK A. Problématique de l'enseignement du français dans la société multiculturelle sud-africaine. *Alizés*, n° 18, 1999, p.53-63.
- WORLD BANK. *How Can Transition Processes and Mechanisms be Made more Equitable and Efficient at Secondary Level ?* Synthesis Report, Secondary Education in Africa (SEIA), African Region Human Development's working papers series. Human Development Department, Africa Region (AFTHD), July 2005, 81 p., [25 janvier 2010], http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/them_TRANSE_Jul05_final.pdf.

ZARATE G. (coord.). Les représentations en didactique des langues et des cultures. *Notions en Questions*, ENS Fontenay Saint-Cloud/ Didier Érudition, Coll. Rencontres en didactique des langues, n° 2, janvier 1997, 164 p.

ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER D., PENZ H. (coord.). *Médiation culturelle et didactique des langues*. France : Conseil de l'Europe, CELV, 2003, 258 p.

ZARATE G., LIDDICOAT A. (coord.). La circulation internationale des idées en didactique des langues. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 46, 2009, 192 p.

2 Articles de journaux :

- BBC. Mandela's Eldest Son Dies of Aids. Grande-Bretagne : *British Broad Casting News*, édition du 6 janvier 2005, [25 novembre 2009],
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/4151159.stm>.
- BBC. AIDS Expert Condemns SA Minister. Grande-Bretagne : *British Broad Casting News*, édition du 6 septembre 2006, [25 novembre 2009],
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/5319680.stm>.
- BRINK A. l'Afrique du Sud ou le rêve trahi. *Le Monde*, édition française du 24 août 2006, consultée sous format papier.
- CESSOU S. En Afrique du Sud le feu couve encore, entretien avec William Gumede. *Libération*, édition française des 21 et 22 juin 2008, consultée sous format papier.
- DIBETLE M., MOHLALA T. Budget snubs academics. *The Mail and Guardian*, édition sud-africaine du 19 au 25 février 2010, consultée sous format papier.
- GOVENDER P. Teachers Inflate Colleagues' Ratings to Ensure Pay Increase. *The Sunday Times*, édition sud-africaine du 02 avril 2006, consultée sous format papier.
- GOVENDER P. Working Class Turns to Private Schools. Blue-collar or Wealthy, Parents want a Better Education for Kids. *The Sunday Times*, édition sud-africaine du 09 avril 2006, consultée sous format papier.
- GOWER P. Not Biting the Bullet. *The Mail and Guardian*, édition sud-africaine du 19 janvier 2008, [12 février 2008], <http://www.mg.co.za/article/2008-02-12-not-biting-the-bullet>.
- HOSKEN G. Drugs and Money Spur Gang Fight on Playground. *The Star*, édition sud-africaine du 24 octobre 2006, [25 novembre 2009],
http://www.iol.co.za/index.php?set_id=1&click_id=13&art_id=vn20061024033313572C902891.
- LA FRANIERE S. Mbeki Fires Aide who Reshaped HIV Policy. *The Herald Tribune*, édition sud-africaine du 9 août 2007, [25 novembre 2009],
<http://www.iht.com/articles/2007/08/09/africa/safrica.php>.
- LAGANPARSAD M. Mother Takes School to Court over Zulu Lessons. *The Times*, édition sud-africaine du 13 janvier 2008, [11 janvier 2008],
<http://www.thetimes.co.za/PrintEdition/News/Article.aspx?id=678493>.

- MEMELA M. Mom takes School to Court over Language Policy. *The Sowetan*, édition du 18 mars 2008, [25 janvier 2010], <http://www.sowetan.co.za/News/Article.aspx?id=729037>.
- MBOTO S. School Murders Prompt Danger Alert in KZN. *The Mercury*, édition sud-africaine du 29 mars 2007, [29 mars 2007],
http://www.int.iol.co.za/index.php?newslett=1&click_id=79&art_id=vn20070329011340312C860936&set_id=1.
- Mc GREAL C. Mbeki Admits He is Still Aids Dissident Six Years on. *The Guardian*, édition sud-africaine du 06 novembre 2007, [25 novembre 2009],
<http://www.guardian.co.uk/aids/story/0,,2205897,00.html>.
- MHLONGO A. Schools Yet to Books, Desperate Teachers Photocopying Material for Pupils. *The Daily News*, édition sud-africaine du 22.03.2006, consultée sous format papier.
- NARAN J. Free Education Still a Far-off Dream. *The Tribune Herald*, édition sud-africaine du 10 juillet 2005, consultée sous format papier.
- NARAN J. Parents to Challenge Schools. *The Sunday Tribune Herald*, édition sud-africaine du 10 juillet 2005, consultée sous format papier.
- NCEMBI, P., MOLOSANKWE B. School Violence Spiralling out of Control. *The Star*, édition sud-africaine du 24 octobre 2006, [20 septembre 2007],
http://www.int.iol.co.za/index.php?set_id=1&click_id=79&art_id=vn20061024140546381C659277&newslett=1&em=165777a6a20070920ah.
- REDDY T. Anarchy at Schools, 'Absolute Savagery', Buildings Destroyed in KwaZulu-Natal. *The Mercury*, édition sud-africaine du 01 avril 2006, consultée sous format papier.
- SOUTH AFRICAN PRESS AGENCY (SAPA). D-Day for Decision on BEE Status of Chinese. *The Times*, édition sud-africaine du 18 juin 2008, [30 juin 2008],
<http://www.thetimes.co.za/News/Article.aspx?id=786084>.
- SERRAO A. Many Schools Soft Targets for Criminals. *The Star*, édition sud-africaine du 14 janvier 2008, [14 janvier 2008],
http://www.int.iol.co.za/index.php?set_id=1&click_id=13&art_id=vn20080114062406369C933749&newslett=1.
- TERBLANCHE B. Chinese Fight to be Black. *The Mail & Guardian*, édition sud-africaine du 08 décembre 2006, [30 juin 2008],
http://www.mg.co.za/articlePage.aspx?articleid=292647&area=/insight/insight__national.
- WICKS J. Tutu Hits out at Street Trashers. *The Mercury*, édition sud-africaine du 5 août 2009, consultée sous format papier.

XUNDU X. Things to Teach our Children. *The Times*, édition sud-africaine du 13 février 2008, [18 mars 2008], <http://www.thetimes.co.za/PrintArticle.aspx?ID=704522>.

Sitographie du département de français des universités sud-africaines [dernière consultation 17 mai 2009] :

UNIVERSITE DE JOHANNESBURG :

<http://www.uj.ac.za/Default.aspx?alias=www.uj.ac.za/French>.

UNIVERSITE DE WITWATERSRAND :

<http://web.wits.ac.za/Academic/Humanities/SLLS/Disciplines/French/>.

UNIVERSITE DU LIMPOPO :

http://www.unorth.ac.za/index.php?Entity=langcom_fren.

UNIVERSITE DU WESTERN CAPE :

http://www.uwc.ac.za/index.php?module=cms&action=showfulltext&id=gen11Srv7Nme54_6637_1210050540&menustate=dept_language.

NELSON MANDELA METROPOLITAN UNIVERSITY :

<http://www.nmmu.ac.za/default.asp?id=4120&bhcp=1>.

UNIVERSITY OF CAPE TOWN :

http://web.uct.ac.za/depts/sll/Sections/French/index_section.html.

UNIVERSITY OF STELLENBOSCH :

<http://academic.sun.ac.za/forlang/index.htm>.

UNIVERSITY OF RHODES :

<http://oldwww.ru.ac.za/academic/departments/languages/French/index.php>.

UNIVERSITY OF FREE STATE :

<http://www.uovs.ac.za/faculties/index.php?FCCode=01&DCCode=140&DivCode=D005>.

UNIVERSITY OF KWAZULU-NATAL [lien valide en avril 2007 et mars 2008¹] :

<http://www.ukzn.ac.za/LLL/Frenchweb205.aspx>.

UNIVERSITY OF NORTH WEST :

http://www.puk.ac.za/fakulteite/lettere/skt/frans_e.html.

UNIVERSITY OF PRETORIA :

<http://web.up.ac.za/default.asp?ipkCategoryID=1971&subid=691&ipklookid=9&parentID=675>.

UNISA :

<http://www.unisa.ac.za/Default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=1883>.

¹ Ce lien est brisé depuis 2009, il n'est plus possible de consulter la page du département de français.
518

Publications officielles :

- ASSAF. *HIV/AIDS, TB and Nutrition, Scientific Inquiry into the Nutritional Influences on Human Immunity with Special Reference to HIV Infection and Active TB in South Africa*. Afrique du Sud : Academy of Science of South Africa, Condensed version, July 2007, [21 novembre 2007], <http://www.assaf.org.za/#news>.
- KWAZULU-NATAL DEPARTMENT OF EDUCATION. *An Overview of the Revised National Curriculum Statement Grade R-9*. Afrique du Sud, année inconnue, 17 p., [25 janvier 2010], http://www.kzneducation.gov.za/manuals/tesm/manuals/e_manual_10/EnglishManual10-Chapter2.pdf.
- MINISTÈRE FRANÇAIS DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES. *Actes du séminaire sur la prospective africaine*, réalisé à partir des travaux du CERED, Direction générale de la coopération internationale et du développement. France, 12 octobre 2000, 36 p., [25 janvier 2010], http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Actes_-_1ere_partie.pdf.
- MUNICIPAL GOVERNMENT OF DURBAN. *eThekweni Municipality's Language Policy*. Afrique du Sud, année inconnue, 4 p., [25 janvier 2010], <http://www.durban.gov.za/durban/government/policy/language1/eThekweni%20Language%20Policy.pdf>.
- NATIONAL ASSEMBLY OF SOUTH AFRICA. *Statement of Deputy President Thabo Mbeki at the Opening of the Debate in the National Assembly, on "Reconciliation and Nation Building"*, Government Communications (GCIS), 29th May 1998, 8 p., [25 janvier 2010], http://www.info.gov.za/speeches/1998/98602_0x2189810390.htm.
- NATIONAL ASSEMBLY OF SOUTH AFRICA. *Deputy President Jacob Zuma : Question for Oral Reply in the National Assembly, question n° 54*, The Presidency, 13th November 2002, 2 p., [25 janvier 2010], http://www.polity.org.za/article.php?a_id=29850.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *Education Statistics at a Glance in 2005*, November 2006, 53 p., [25 janvier 2010], <http://www.education.gov.za/emis/emisweb/05stats/DoE%20Stat%20at%20a%20Glance%20005.pdf>.

- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA (2006) : *National Curriculum Statement Grades 10-12, Languages, Teacher Resource Manual*, 2006. 24 p., [25 janvier 2010], <http://www.education.gov.za/Curriculum/Manuals/languages.pdf>.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *National Curriculum Statement Grades 10-12 (general). Subject Assessment Guidelines, Second Additional Language*, 2005h, 21 p.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *National Curriculum Statement, Grade 10-12 (general), Learning Programme Guidelines, languages : English, home language, first additional language and second additional language*, 30st November 2005g, 65 p.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *The National Senior Certificate, a Qualification at Level Four on the National Qualification Framework (NQF)*, 2005f, 34 p., [25 janvier 2010],
<http://www.education.gov.za/Documents/policies/NSCNQF4.pdf>.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *The National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band (Grades R-12)*, 21st October 2005e. 30 p., [25 janvier 2010],
http://www.education.gov.za/Documents/policies/NationalProtocolAssGrader_12.pdf.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *Teacher's Guide for the Development of Learning Programmes*, 2005d, 20 p.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *Revised National Curriculum Statement, Grade R-9*, 2005c. 32 p., [25 janvier 2010],
<http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=70257>.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *Revised National Curriculum Statement, Grade R-10-12 (general), languages, English home language*, Cape Town, 2005b. 77 p.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *The National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band (Grades R-12)*, 21st October 2005, 2005a., 30 p., [25 janvier 2010],
http://www.education.gov.za/Documents/policies/NationalProtocolAssGrader_12.pdf.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *National Curriculum Statement (general), Grades 10-12, Languages*, 2003 [13 septembre 2009],
<http://www.education.gov.za/Curriculum/HomeLang/English%20Home%20Language.pdf>.

- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. Language Policy for Higher Education. *Government Gazette*, 25th November 2002b, n° 24101, 18 p.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools), Languages - English - First Additional Language*, 2002a, 130 p.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *Language in Education Policy*, 14th July 1997b [version modifiée], 4 p., [26 novembre 2008],
<http://www.education.gov.za/Documents/policies/LanguageEducationPolicy1997.pdf>.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *Language in Education Policy, Government Notice n° 383, Vol. 17997*, 9th May 1997, July 1997a., 4 p., [25 janvier 2010],
http://curriculum.wcape.school.za/php/circular_docs/language_in_education.pdf.
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION SOUTH AFRICA. *White Paper on Education and Training, notice n°196 of 1995*, 15th March 1995, [14 décembre 2008],
<http://www.info.gov.za/whitepapers/1995/education1.htm>.
- NATIONAL DEPARTMENT OF HEALTH SOUTH AFRICA. *Report National HIV and Syphilis Prevalence Survey South Africa 2006*, parts I and II, 2007, 38 p., [18 mai 2008],
<http://www.doh.gov.za/docs/reports/2007/hiv/index.html>.
- NATIONAL DEPARTMENT OF HEALTH SOUTH AFRICA. Speech by the Minister of Health, Dr Manto Tshabalala-Msimang at the opening of the South African Government Exhibition 16th International AIDS Conference, 13 August 2006, Toronto, Canada, [25 janvier 2010],
<http://www.doh.gov.za/docs/sp/2006/sp0813.html>.
- NATIONAL GOVERNMENT OF SOUTH AFRICA. *South African Language Bill, Language Policy for the South African Bill 2000, revised draft of 17th May 2000*, 13 p., [25 janvier 2010],
http://www.dac.gov.za/bills/sa_language_bill.pdf.
- NATIONAL GOVERNMENT OF SOUTH AFRICA. *South African Language Bill, revised final draft of 24th April 2003*, 9 p., [25 janvier 2010],
<http://www.pmg.org.za/bills/030804salanguagesbill.htm>.
- NATIONAL GOVERNMENT OF SOUTH AFRICA. *I am an African*, Adoption of South Africa's Constitution Bill, Office of Deputy President Mbeki, 08th May 1996, [25 janvier 2010],
http://www.polity.org.za/article.php?a_id=56638.
- NATIONAL GOVERNMENT OF SOUTH AFRICA. *The South African Schools Act, n° 84 of 1996 n° 1867*, President's Office, 15th November 1996, [25 janvier 2010],
<http://www.info.gov.za/acts/1996/a84-96.pdf>.

- NATIONAL GOVERNMENT of SOUTH AFRICA. *The National Constitution of South Africa*, 1996, [25 janvier 2010],
<http://www.constitutionalcourt.org.za/site/theconstitution/thetext.htm>.
- NATIONAL GOVERNMENT OF SOUTH AFRICA. *South African Qualification Authority Act, n° 58 of 1995*, 4th October 1995, 7 p., [25 janvier 2010],
<http://www.info.gov.za/acts/1995/a58-95.pdf>.
- PARLIAMENT OF SOUTH AFRICA. *A Review of Public Participation in the Law and Policy-Making Process in South Africa*, 2001, [25 janvier 2010],
http://www.parliament.gov.za/live/content.php?Item_ID=285.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA, *The Land and its People*, [18 mai 2008],
<http://www.info.gov.za/aboutsa/landpeople.htm>.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. *A Nation in the Making, a Discussion Document on Macro-social Trends in South Africa*, 2006, 109 p., [25 janvier 2010],
<http://www.info.gov.za/otherdocs/2006/socioreport.pdf>.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. Broad-Based Black Economic Empowerment Act, Act n° 53 of 2003. *Government's Gazette*, 9th January 2004, Vol. 463, 6 p., [09 décembre 2008],
<http://www.info.gov.za/gazette/acts/2003/a53-03.pdf>.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. *Statement of Deputy President Thabo Mbeki at the Opening of the Debate in the National Assembly, on "Reconciliation and Nation Building, National Assembly Cape Town, 29th May 1998*, [25 janvier 2010],
<http://www.dfa.gov.za/docs/speeches/1998/mbek0529.htm>.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. *National Education Policy Act, n° 27 of 1996*, 24th April 1996, 11 p., [25 janvier 2010], <http://www.info.gov.za/acts/1996/a27-96.pdf>.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. *The Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996*, [10 avril 2008], <http://www.info.gov.za/documents/constitution/index.htm>.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. *Pan South African Language Board Act, n° 59 of 1995*, [18 mai 2008], <http://www.dac.gov.za/acts/a59-95.pdf>.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. *Constitution Act 110 of 1983*, [25 février 2007],
<http://www.info.gov.za/documents/constitution/83cons.htm#top>.
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi cadre 2006-2010 en partenariat avec l'Afrique du Sud*. France : Ministère des Affaires Étrangères et Européennes, [13 septembre 2009],
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/aide-au-developpement_1060/politique-francaise_3024/instruments-aide_2639/documents-cadres-partenariat-dcp_5219/document-cadre-partenariat-france-afrique-du-sud-dcp-2006-2010_43520.html.

- SAQA. *Higher Education Act : Higher Education Qualifications Framework*. Afrique du Sud : SAQA, Strategic support Unit, 29th November 2007, [12 décembre 2008], <http://www.info.gov.za/gazette/notices/2007/30353.pdf>.
- SAQA. *General Education and Training Certificate (GETC)*. Afrique du Sud : SAQA, Strategic support Unit, 20st June 2003b, [12 décembre 2008], <http://www.sqa.org.za/docs/policy/getc.pdf>.
- SAQA. *FETC Policy Document*. Afrique du Sud : SAQA, Strategic support Unit, 20st June 2003a, [12 décembre 2008], <http://www.sqa.org.za/>.
- SAQA. *The NQF and Curriculum 2005, A SAQA Position Paper : What is the Relationship between the National Qualifications Framework, Outcomes-based Education and Curriculum 2005 ?* Afrique du Sud : SAQA, Strategic support Unit, 12th April 2000, 10p., [14 décembre 2008], www.kr.co.za/Publishing/Templates/Skills_Development_Practice/Toolkit/Docs/obe.doc.

Annexes

Liste des annexes

Annexes - Partie A : contextualisation.....9

Annexe 1. L'évolution de la répartition spatiale de l'Afrique du Sud.....	10
1a. Conquête des espaces sud-africains du XVIIIe au XIXe siècle.....	10
1b. Colonies britanniques et États boers (XIXe-XXe siècles).....	11
1c. Les bantoustans (XXe siècle).....	12
1d. Provinces actuelles de l'Afrique du Sud démocratique	13
1e. La densité de population dans le KwaZulu-Natal (à l'échelle du pays)	14
Annexe 2. Représentants politiques et structures étatiques (1910–2008).....	15
Annexe 3. La gestion du SIDA au niveau national.....	17
Annexe 4. Répartition des langues familiales par province.....	21
Annexe 5. Les radios publiques sud-africaines (SABC)	22
Annexe 6. Situation du KZN dans la perspective sud-africaine.....	25
Annexe 7. Article de presse : la violence à l'école	35

Annexes - Partie B : statuts, pratiques et représentations des langues.....37

Annexe 8. Ressources plurilingues de socialisation plurielle (ONG TREE).....	38
Annexe 9. L'inégalité des langues : la plainte de Ntomenhle Rosemary Nkosi.....	40
Annexe 10. Le système éducatif sud-africain	44
10a. Le système scolaire autour de 1963 (Walker 1963).....	44
10b. Le système scolaire actuel, par comparaison (jusqu'au Matric).....	45
10c. Le système actuel bénéficiant des réformes (jusqu'à la thèse)	46
Annexe 11. La scolarisation en Afrique du Sud selon Zapiro©.....	48
Annexe 12. OBE et « learning outcomes ».....	51
Annexe 13. Les langues matières du secondaire supérieur	55
Annexe 14. Publicités de l'Alliance Française en Afrique du Sud.....	58
Annexe 15. Diplômes offerts .. en langues étrangères à l'université en 2009.....	60
Annexe 16. L'offre en français selon des sites universitaires.....	63
16a. Comparaison de trois cursus menant au Bachelor of Arts	63
16b. Pages de l'université de Witswatersrand (Wits).....	66
16c. Pages de l'université du Western Cape (UWC).....	68

16d Pages de l'université du KwaZulu-Natal (UKZN)	70
Annexe 17. Projets innovants concernant la formation universitaire en français.....	72
Annexe 18. Politiques de « développement » des langues et réactions.....	75
Partie C : observables construits en interaction	81
Annexe 19. Observables produits avec les élèves de FLE.....	83
Grade 8, Robertson	84
Grade 8, Clark.....	88
Grade 9 Clark	90
Grade 10, Robertson	91
Grade 11, Clark.....	94
Grade 11, Robertson	97
Grade 12, Porter	99
Grade 12, Robertson	104
Annexe 20. Répertoires linguistiques et scolaires des élèves	107
Annexe 21. Langues que les élèves de français souhaiteraient apprendre.....	111
Annexe 22. Répertoires des élèves considérant qu'ils ont « assez de langues ».....	114
Annexe 23. Questionnaires aux enseignants de langue	117
23a. Questionnaire envoyé.....	117
23b. Absence de réponse de la part des enseignants de français	120
23c. Réponse de Jessy, enseignante de FLE à St Victoria.....	123
23d. Réponse de Johan, enseignant d'afrikaans à Clark.....	126
Annexe 24. Questionnaires des étudiants de français de UKZN	129
Questionnaire 1	129
Questionnaire 2	129
Questionnaire 3	130
Questionnaire 4	130
Questionnaire 5	131
Questionnaire 6	131
Questionnaire 7	132
Questionnaire 8	132
Questionnaire 9	133
Questionnaire 10	133
Questionnaire 11	134
Questionnaire 12	134

Questionnaire 13	135
Questionnaire 14	135
Questionnaire 15	136
Questionnaire 16	136
Questionnaire 17	137
Questionnaire 18	137
Questionnaire 19	138
Questionnaire 21	139
Questionnaire 22	139
Questionnaire 23	140
Questionnaire 24	140
Questionnaire 25	141
Questionnaire 26	141
Questionnaire 27	142
Questionnaire 28	142
Questionnaire 29	143
Questionnaire 30	143
Questionnaire 31	144
Questionnaire 32	144
Questionnaire 33	145
Questionnaire 34	145
Annexe 25. Transcriptions de débats radiophoniques	146
25a. Émission SABC du 29 mars 2006 : « l’afrikaans à l’université »	146
25b. Émission SABC du 30 mars 2006 : « les langues ».....	161
Annexe 26. Entretien avec la classe de Grade 11 à Clark	180
Annexe 27. Entretien avec la classe de Grade 8 à Clark	193
Annexe 28. Entretien avec la classe de Grade 9 à Clark	205
Annexe 29. Exemples de grilles d’entretiens utilisées.	222
29a. J. Machabeis & F. Ballardon, enseignantes-chercheuses en français.....	222
29b. Johan, enseignant d’afrikaans	223
29c. Nina, enseignante de français.....	224
Annexe 30. Entretien avec Jenna (2004)	225
Annexe 31. Entretien avec Johan (2005)	232
Annexe 32. Entretien avec Nina (2005).....	245
Annexe 33. Entretien avec Zola (2005)	261
Annexe 34. Entretien avec Antjie (2005)	275
Annexe 35. Entretien avec F. Ballardon et J. Machabeis (2005).....	279

Annexe 36. Entretien avec Johan (2006)	311
Annexe 37. Entretien avec Alexandra (2006).....	333
Annexe 38. Entretien avec Elisabeth (2006).....	345
Annexe 39. Entretien avec Nina (2006).....	367
Annexe 40. Entretien avec Jessy (2006)	382
Annexe 41. Entretien avec Kani (2006).....	390
Annexe 42 . Entretien avec Annie (2006).....	417

Liste des tableaux (annexes)

Tableau 1. Répartition des « langues familiales » par province.....	21
Tableau 2. Langues et publics des radios publiques sud-africaines.	23
Tableau 3. Population du KZN au recensement 2001	26
Tableau 4. « Langues de la maison » dans le KZN en 2001.	27
Tableau 5. « Langues familiales » les plus représentées dans le KZN en 2001	27
Tableau 6. Niveaux de scolarisation dans le KZN en 2001.....	31
Tableau 7. Tendances des taux de scolarisation dans le KZN entre 1996 et 2001.....	33
Tableau 8. Le système éducatif sud-africain selon les niveaux NQF et les langues	47
Tableau 9. Comparaison de l'approche traditionnelle et de l'OBE.....	51
Tableau 10. Formation offerts en langues étrangères à l'université en 2009.	60
Tableau 11. Classes de français rencontrées au secondaire « ex-model C ».....	83
Tableau 12. Motifs des élèves ne souhaitant pas apprendre de nouvelle langue.....	114
Tableau 13. Répertoires des élèves ayant justifié leur souhait de ne pas apprendre de nouvelle langue.	115
Tableau 14. Répertoires des élèves n'ayant pas explicité leur choix de ne pas vouloir apprendre de nouvelle langue.....	116
Tableau 15. Position des auditeurs de SABC concernant la question de l'anglais comme seule langue officielle.	161

Liste des figures (annexes)

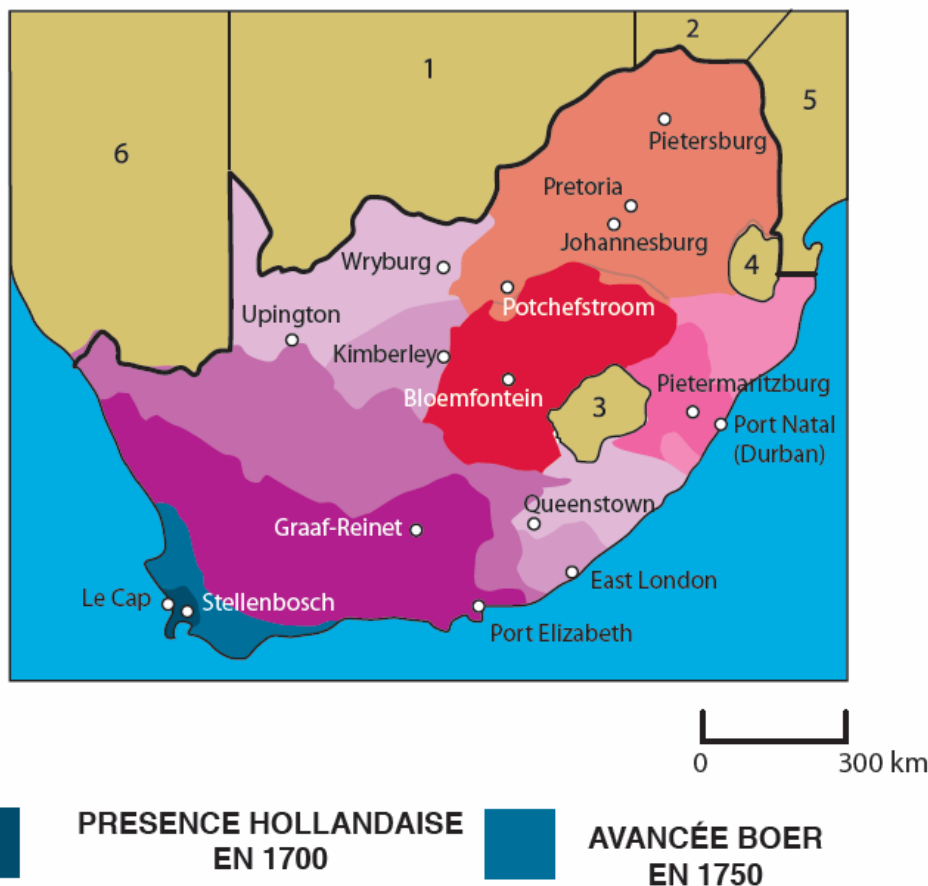
Figure 1. La position de M. Tshabalala-Msimang concernant les antirétroviraux	17
Figure 2. « Toronto Conférence mondiale sur le SIDA »	20
Figure 3. La position de J. Zuma face au SIDA.....	20
Figure 4. « Les enfants, que voulez-vous être quand vous serez grands ? » « vivant ! »	48
Figure 5. « École : viol, harcèlement et abus »	49
Figure 6. « La jungle du tableau noir »	49
Figure 7. « La boîte de Pandor. Elle l’a ouverte...Mais pourra-t-elle en apprivoiser les démons ? »	50
Figure 8. Langues que les élèves de Robertson souhaiteraient apprendre	111
Figure 9. Langues que les élèves de Clark souhaiteraient apprendre	111
Figure 10. Langues que les élèves de Porter souhaiteraient apprendre.....	112
Figure 11. Langues que les élèves de français aimeraient apprendre, toutes écoles confondues.	112
Figure 12. Langues que les élèves de français interrogés aimeraient apprendre, par niveau scolaire.....	113
Figure 13. Langues que les élèves « immigrants » souhaiteraient apprendre	113

Annexes - Partie A : contextualisation

Annexe 1.

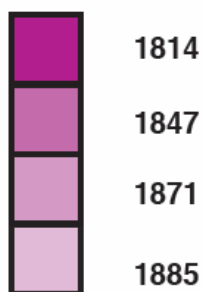
L'évolution de la répartition spatiale de l'Afrique du Sud

1a. Conquête des espaces sud-africains du XVIIIe au XIXe siècle

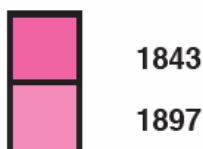


COLONISATION BRITANNIQUE :

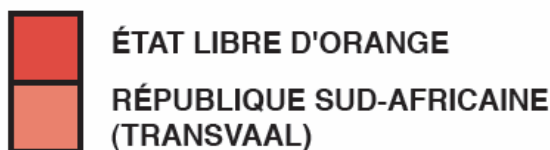
ÉTENDUE DE LA COLONIE DU CAP



ÉTENDUE DE LA COLONIE DU NATAL



COLONISATION BOER :



Protectorats britanniques :

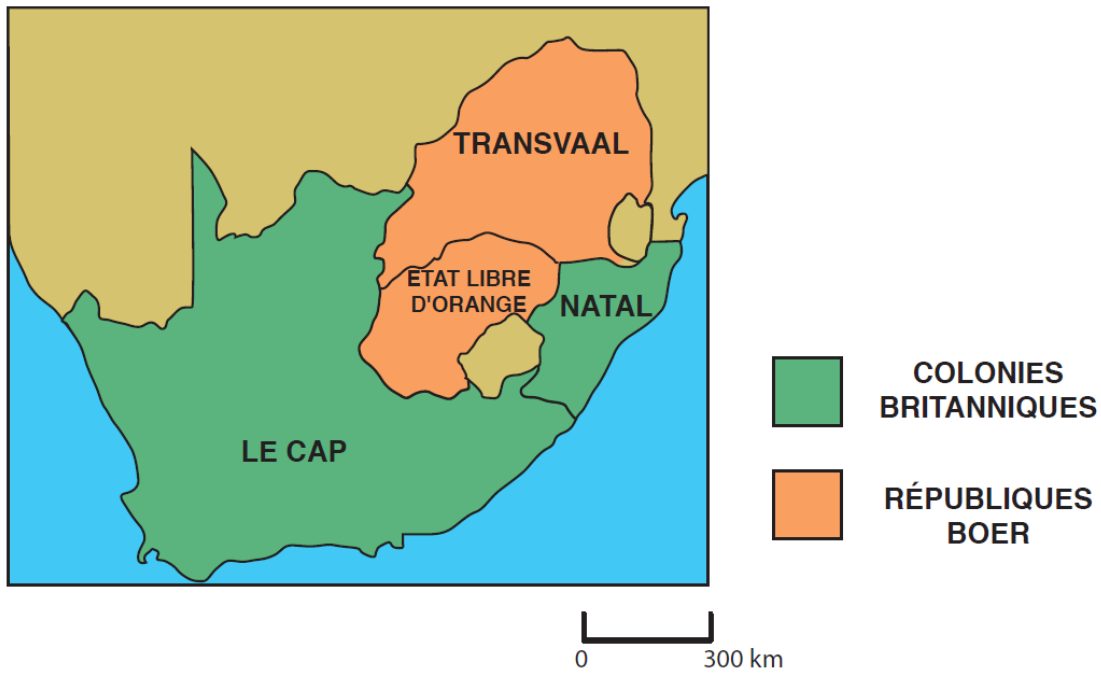
- 1 : Bechuanaland (1885)
- 2 : Rhodésie (1890)
- 3 : Basutoland (1868)
- 4 : Swaziland (1902)

Autres :

- 5 : Sud-Ouest africain (Allemagne)
- 6 : Mozambique (Portugal)

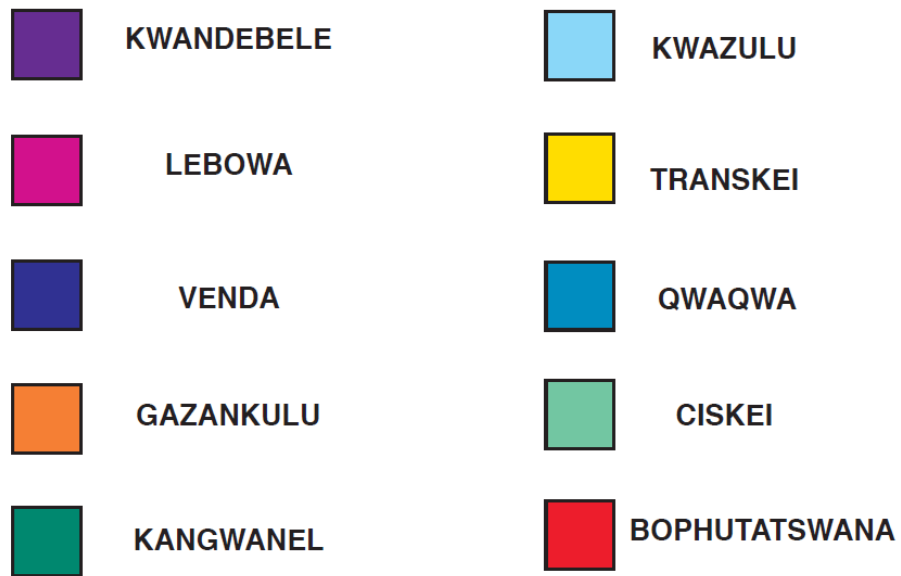
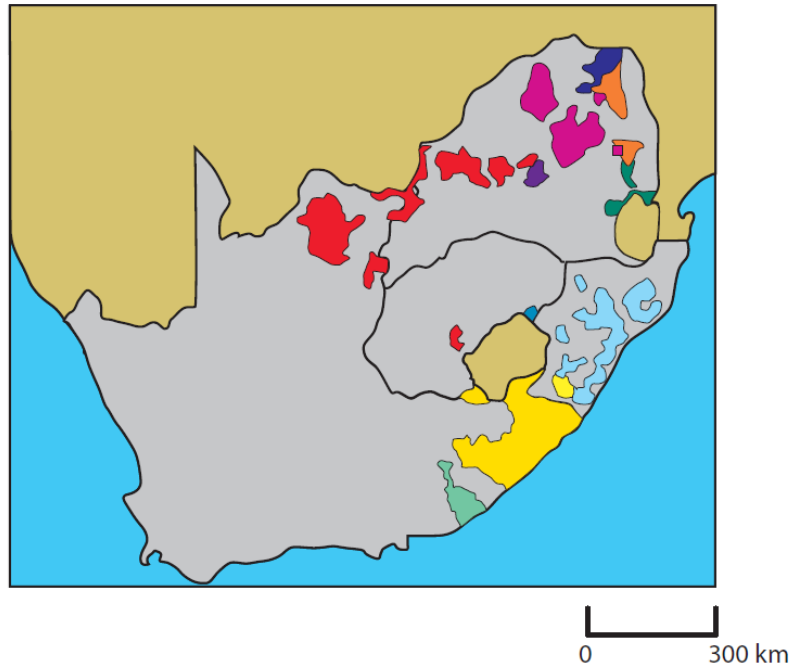
1b. Colonies britanniques et États boers (XIXe-XXe siècles)

Ce sont les possessions de la fin du XIXe siècle en Afrique australe, qui fusionnent ensuite pour devenir l'Union sud-africaine en 1910. Elles restent ainsi jusqu'au passage à la démocratie, où elles sont transformées en 9 provinces (*cf.* carte 1d *infra*).



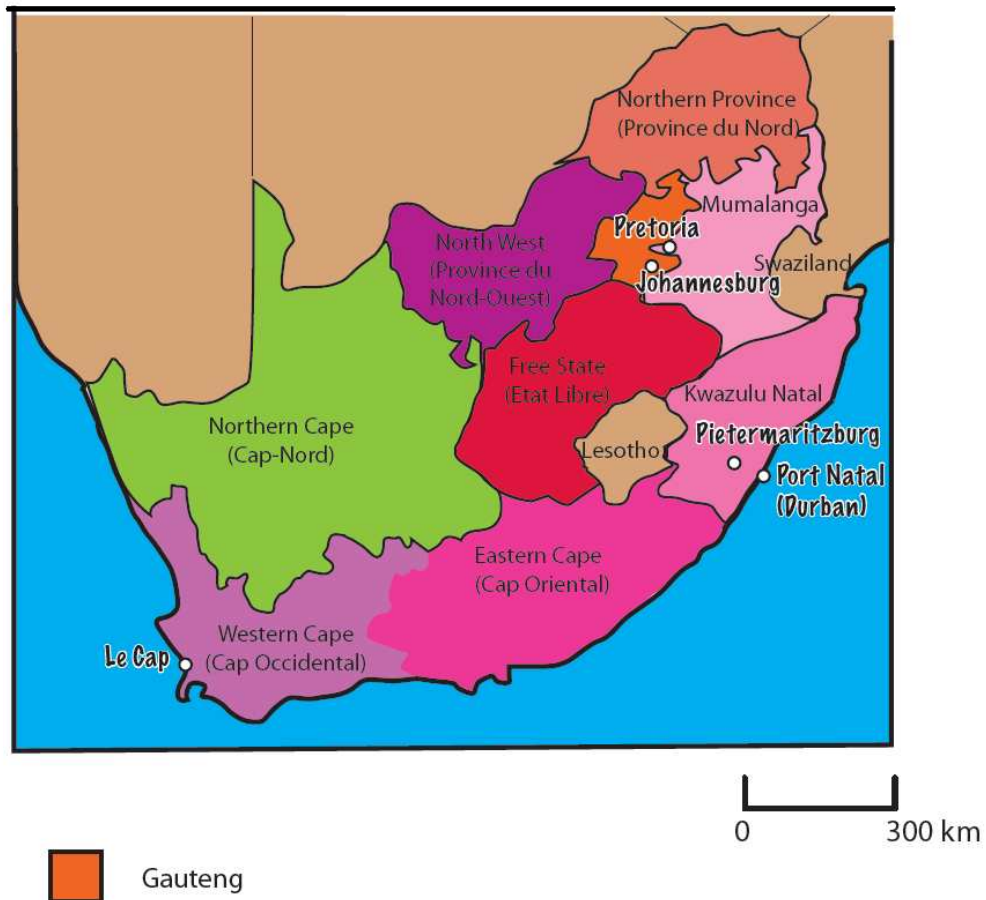
Réalisation Cartes Y.Darbos-C.Peigné

1c. Les bantoustans (XXe siècle)



Réalisation Cartes Y.Darbos-C.Peigné

1d. Provinces actuelles de l'Afrique du Sud démocratique

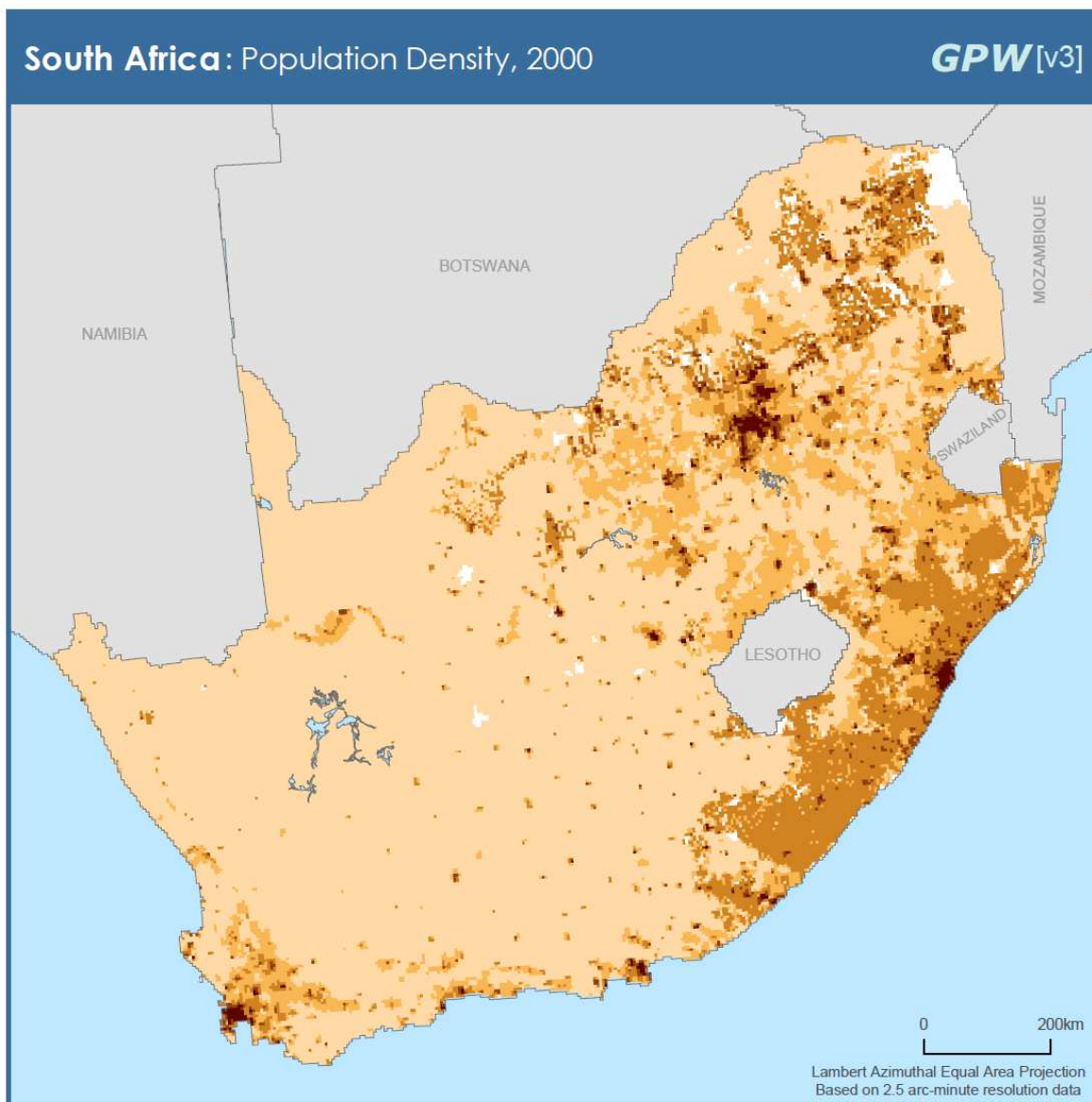


Corrections :

- La Province du Nord (*Northern Province*) est plus communément appelée Limpopo en raison du fleuve éponyme qui traverse la province.
- Une erreur de frappe est présente sur la carte : il faut lire Mpumalanga (et non Mumalanga) pour la province bordant le Swaziland (en rose pâle).
- Le nom de Port Natal n'est plus utilisé, au profit de Durban ou eThekweni, d'autres villes sont nommées différemment selon les langues (par exemple Pretoria est également Tswhane, Johannesburg est Egoli).
- La ville de Pretoria se trouve dans le Gauteng (province en orange).

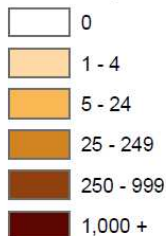
Réalisation Cartes Y.Darbos - C.Peigné

1e. La densité de population dans le KwaZulu-Natal (à l'échelle du pays)



Gridded Population of the World

Persons per km²



Copyright 2005. The Trustees of Columbia University in the City of New York. Source: Center for International Earth Science Information Network (CIESIN), Columbia University; and Centro Internacional de Agricultura Tropical (CIAT), Gridded Population of the World (GPW), Version 3. Palisades, NY: CIESIN, Columbia University. Available at <http://sedac.ciesin.columbia.edu/gpw>.
NOTE: National boundaries are derived from the population grids and thus may appear coarse.

Réalisé à partir de l'url : <http://sedac.ciesin.columbia.edu/gpw/global.jsp> [20 juin 2007].

Annexe 2.

Représentants politiques et structures étatiques (1910– 2008)

L'Union sud-africaine (1910-1961)

Dénomination	année	Gouverneur général d'Afrique du Sud (britannique)	Premier ministre (représentant des provinces Boer)	Situation politique	Structure étatique	Langues officielles	
Union sud-africaine	1910	Vicomte Gladstone (1910-1914)	L.Botha	Dominion Britannique Démocratie parlementaire réservée aux Blancs et « Coloured » dans une moindre mesure	Quatre provinces : le Cap, Natal, Orange, Transvaal	Anglais et néerlandais	
	1914	Vicomte Buxton (1914-1920)					
	1919	Prince A. of Connaught	J.Smuts				
	1920						
	1924	A. Cambridge	J.B. Hertzog			1925 : l'afrikaans remplace le néerlandais	
	1931	G. Villiers					
	1937	P. Duncan					
	1939						
	1943	N. de Wet	J.Smuts			Le régime officiel d'apartheid entre en vigueur	Anglais et afrikaans
	1946	G. Brand van Zyl	D. Malan				
	1948						
	1951	E. G. Jansen	J.G. Strijdom (intérim de C. Swart en 1958)				
	1954						
	1958						
1959	L. C. Steyn (intérim en 1959)	H.Werwoerd (1959-1961)					

La République d'Afrique du Sud (1961-2008)

Dénomination	année	Président de la république (rôle honorifique)	Premier ministre (chef du gouvernement)	Situation politique	Structure étatique	Langues officielles
République d'Afrique du Sud	1961	C.Swart	H. Werwoerd		Quatre provinces : le Cap, Natal, Orange, Transvaal	Anglais et afrikaans
	1966	(1959-1967)	BJ Vorster			
	1967	T.Donges				
	1967	J.F. Naudé				
	1968	J.J. Fouché	P.W. Botha (ministre de la défense de 1966 à 1978)			
	1975	Dr N. J. Diederichs				
	1978	BJ Vorster	P.W. Botha			
	1979	M. Viljoen				
		Président de la République (chef de l'état et du gouvernement)		Premier ministre ¹		
République d'Afrique du Sud	1984	P.W. Botha				Anglais et afrikaans
	1989	F. De Klerk				
		Président	Vice-Président			
(République d') Afrique du Sud	1994	N. Mandela	T. Mbeki (ANC ²) : 1er vice-président + F. De Klerk (PN): 2nd vice-président (jusqu'en 1996)	Création du statut de Vice-président (deux durant ce mandat car gouvernement d'union nationale ANC- PN)	1994 : Constitution provisoire	Novembre 1993 : 11 langues officielles
	1996				nouvelle Constitution : 9 provinces	11 langues officielles
	1999	T. Mbeki	J. Zuma (ANC) jusqu'en 2005			
	2004-08	T. Mbeki	P. Mlambo-Ngcuka (ANC)			

¹ Fonction supprimée en 1984 à l'instauration du parlement tricaméral, qui représentait les trois « minorités » du pays : Blancs, Métis, Indiens (système qui a pris fin en 1994).

² ANC : African National Congress ; PN : Parti National

Annexe 3. La gestion du SIDA au niveau national.

Ces dessins sont publiés avec l'aimable autorisation de l'auteur.

Figure 5. La position de M. Tshabalala-Msimang concernant les antirétroviraux :
<http://www.cartoonist.co.za/gallery/galleries/Zapiro/010516so.jpg>. [25 janvier 2010]

Figure 6. « Toronto Conférence mondiale sur le SIDA » :
<http://www.mg.co.za/zapiro/fullcartoon/638>, [25 janvier 2010].

Figure 7. La position de J. Zuma face au SIDA:
<http://www.mg.co.za/zapiro/fullcartoon/531>, [25 janvier 2010].

UQedisizwe¹ - The Finisher of the Nation - "celui qui met fin à la Nation"

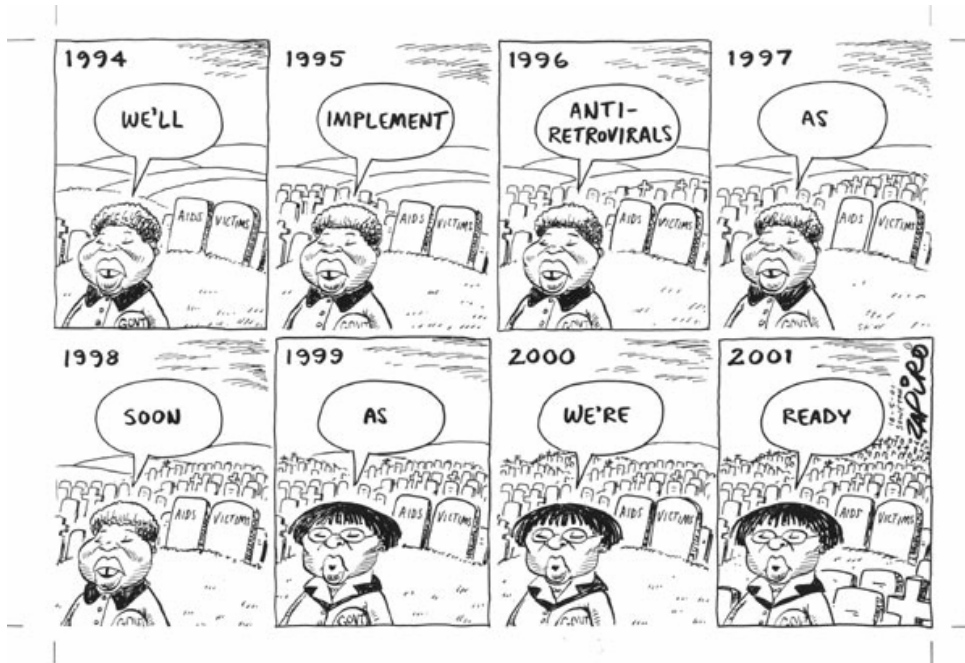


Figure 5. La position de M. Tshabalala-Msimang concernant les antirétroviraux
« Nous- mettrons en place – les antirétroviraux-dès – que – nous serons - prêts » © Jonathan Shapiro (2001).

La mortalité galopante liée au virus passe souvent sous couvert de la tuberculose² (« TB ») en raison du tabou culturel de nommer directement le SIDA, comme le développe Dowling (2004). En xhosa, zulu et sotho, nommer indirectement (métaphore, geste, etc.) est une forme de respect et/ ou de crainte de ce dont on parle, notamment les maladies ; c'est une manière de ne pas s'en adresser les foudres. C'est notamment dans l'optique de briser ce tabou que Nelson Mandela a officiellement annoncé en 2005 la mort de son fils à cause du

¹ Une des expressions pour nommer le SIDA en zulu, qui pourrait être traduit par « celui qui extermine la nation/le peuple » (*sizwe* désigne le peuple zulu, souvent traduit par *nation* en anglais). Cf. Dowling (2004) sur une approche du SIDA en xhosa, zulu et sotho, Henderson (2005 : 8-9) pour d'autres manières de faire référence au SIDA dans les discours de locuteurs de zulu, selon une étude anthropologique dans le KZN.

² de 50 à 80% des malades de la tuberculose sont porteurs du VIH (UNAIDS 2007b : 8).

SIDA³. Ces considérations sociolinguistiques et culturelles sont à prendre en compte dans la manière de travailler le problème du SIDA en Afrique du Sud ; les campagnes d'information à ce sujet ne remportant encore qu'un succès très relatif. Un vaccin est à l'essai depuis 2007, sous le nom de *Phambili* (« going forward », « aller de l'avant »⁴).

La prévention de ce virus rencontre d'autres obstacles en Afrique du Sud. Le gouvernement sud-africain sous la présidence de T. Mbeki a longtemps refusé prendre ce problème de front, dérogeant au premier pas de Mandela sur le sujet. Mbeki a longtemps réfuté le lien entre le VIH et le SIDA⁵. Sa position est relayée par la Ministre de la Santé, Manto Tshabalala-Msimang (cf. Fig. 1), qui questionne l'intérêt des antirétroviraux comme recours au SIDA et qui, à l'occasion de la Conférence Internationale contre le SIDA en 2006 à Toronto, a présenté les « meilleures pratiques de l'Afrique du Sud » à travers un étal de fruits et légumes⁶ (cf. Fig. 2 *infra*). Cette position a été internationalement condamnée sans que le Président de la République sud-africaine ne réagisse à ce sujet⁷. Il s'est, par contre, séparé de la *Deputy Minister* travaillant pour la Ministre de la Santé, Nozizwe Madlala Routledge⁸. Cette femme politique contribuait à restructurer la politique nationale de lutte contre le SIDA, insistant sur l'importance des antirétroviraux et contribuant à une éducation publique, par exemple en ayant officiellement emmené sa famille se faire tester pour le virus du HIV. L'impression d'une attitude gouvernementale désinformée et déresponsabilisée se confirme à travers l'affaire de « la douche » de Jacob Zuma. Ancien membre du gouvernement, ancien président du Conseil contre le SIDA et nouvel élu à la tête de l'ANC⁹, Jacob Zuma a fait face en Cour de Justice, à une accusation de viol sur une femme séropositive, justifiant avoir minimisé le risque d'infection en

³ Extrait de l'annonce de Mandela : « "Let us give publicity to HIV/AIDS and not hide it, because [that is] the only way to make it appear like a normal illness" (BBC 2005).

⁴ Ma traduction en français. (HIVAN (center for HIV/AIDS networking) : 2007). Les campagnes sont meilleures en 2009.

⁵ Cf. notamment la position de Thabo Mbeki relatée par le journal *The Guardian* : « Mbeki admits he is still Aids dissident six years on », Mc Greal (2007).

⁶ M. Tshabalala-Msimang clôt son discours en disant : « Nous espérons que ce stand verra la visite de délégués du monde entier et servira d'instrument pour partager les meilleures pratiques de l'Afrique du Sud » (« We hope that this stand will attract delegates from across the world and serve as a tool to share South Africa's best practices ») selon le Ministère sud-africain de la Santé (2006, discours 0813). La photo de l'étal est disponible sur <http://www.health-e.org.za/news/article.php?uid=20031487> [25 janvier 2010].

⁷ Une pétition internationale a été adressée à T. Mbeki pour le retrait de M. Tshabalala Msimang du gouvernement, avec des signataires tels que Robert Gallo, l'un des scientifiques ayant découvert l'existence du virus du SIDA et développé le test de dépistage, ou encore David Baltimore, prix Nobel de la Paix.

⁸ Cf. notamment « Mbeki fires aide who reshaped HIV policy » (*The Herald Tribune*, La Franiere 2007), ainsi que « AIDS expert condemns SA minister » (*BBC News*, 6 septembre 2006).

⁹ L'African National Congress : Parti de Nelson Mandela et de Thabo Mbeki, les deux Présidents de la République depuis l'accès à la démocratie, l'ANC vient d'élire J. Zuma à sa tête en 2008. Cet homme politique est donc le potentiel candidat favori pour les élections présidentielles de 2009, désormais président du pays depuis les élections d'avril 2009.

prenant une douche, ce qui n'a pas manqué d'être dénoncé par certains médias (*cf.* Fig. 3 *infra*), ce type de contestation reste cependant marginale et marginalisé par les autorités et la majorité de l'opinion publiques.

En termes de dispositions pour la population, il a fallu que la Haute Cour de Justice d'Afrique du Sud ordonne en 2002 au gouvernement la mise à disposition des traitements anténataux favorisant la non-contamination de la mère à l'enfant. Le Ministère de la Santé n'acceptera de proposer les traitements antirétroviraux qu'à partir de mars 2004 et au compte-goutte (*cf.* Fig. 1). Il est toutefois difficile de trouver des plans d'action réalisables et l'on peut se demander si cela constitue un objectif pour le gouvernement sud-africain :

« lorsque l'on sait que si l'Afrique du Sud voulait utiliser la méthode de thérapie AZT cela représenterait 10 fois le budget actuel de la santé d'Afrique du Sud alors qu'il est, relativement, le plus important de tous les pays d'Afrique, l'on se trouve en face de défis considérables, non seulement en terme de baisse d'espérance de vie mais aussi en termes économiques et sociaux ». (Ministère français des Affaires Etrangères 2000 : 16)

Le *HIV & AIDS and STI Strategic Plan four South Africa 2007-2011*¹⁰ semble être amorcé, avec pour objectifs de réduire de 50% les contaminations d'ici 2011, ainsi que de « réduire l'impact du HIV et du SIDA sur les individus, les familles et la société en étendant l'accès à un traitement, des soins et un soutien appropriés à 80% de la population séropositive et leurs familles d'ici 2011 »¹¹. Dans le pays, toujours selon ce Plan 2007-2011, 5,54 millions de personnes vivaient avec le VIH en 2005. Ces chiffres représentent 18,8% de la population adulte et environ 12% de la population totale du pays (2007 : 7) dont 55% sont des femmes. A l'échelle du pays, 40% des femmes entre 25 et 29 ans seraient infectées par le VIH (pour 16% des moins de 20 ans). Avec environ 29 % des femmes enceintes positives au HIV en 2006 selon le Ministère de la Santé¹² (DoH report, Part I, 2007 :12), la situation est inquiétante quand on sait que seules 14, 6% de ces femmes sont suivies dans des cliniques pour des traitements anténataux (UNAIDS 2006a¹³). Ces considérations posent plus largement la question des répercussions du

¹⁰ Gouvernement national d'Afrique du Sud (2007) : *HIV & AIDS and STI Strategic Plan four South Africa 2007-2011*. L'abréviation STI (Sexually transmitted infections) peut être traduite par Infections Sexuellement Transmissibles. Ce plan fait suite au plan 2000-2005.

¹¹ « Reduce the impact of HIV and AIDS on individuals, families, communities and society by expanding access to appropriate treatment, care and support to 80% of all HIV positive people and their families by 2011. » (Plan 2007-2011 : 10).

¹² Department of Health (DoH) (2007): Report National HIV and Syphilis Prevalence Survey South Africa 2006.

¹³ Sachant que certaines pratiques sont extrêmement difficiles à approcher en Afrique du Sud et que UNAIDS manque donc d'un grand nombre d'informations (concernant le nombre d'« orphelins du sida étant scolarisés », le nombre « de jeunes gens entre 15 et 24 ans identifiant des moyens adaptés de prévention du VIH » ou encore les pratiques sexuelles des jeunes). UNAIDS, *Joined United Nations programme on HIV AIDS* (2006a) : indicateurs 2006 pour l'Afrique du Sud.

HIV/SIDA sur les conditions de vie d'une grande partie des enfants sud-africains et donc de leur scolarisation.



Figure 6. « Toronto Conférence mondiale sur le SIDA »
©JONATHAN SHAPIRO. Publié dans le Mail and Guardian du 22 août 2006



Figure 7. La position de J. Zuma face au SIDA
« Message sur le SIDA : s'abstenir – être fidèle – mettre un préservatif » © JONATHAN SHAPIRO. Publié dans le Mail and Guardian du 5 septembre 2006.

Annexe 4. Répartition des langues familiales par province

	Langues familiales	Census 2001 (%)
WESTERN CAPE	afrikaans	55.3
	xhosa	23.7
	anglais	19.3
EASTERN CAPE	xhosa	83.4
	afrikaans	9.3
	anglais	3.6
NORTHERN CAPE	afrikaans	68
	tswana	20.8
	xhosa	6.2
FREE STATE	sotho	64.4
	afrikaans	11.9
	xhosa	9.1
NORTH WEST	tswana	65.4
	afrikaans	7.5
	xhosa	5.8
	sotho	5.7
GAUTENG	zulu	21.5
	afrikaans	14.4
	sotho	13.1
	anglais	12.5
MPUMALANGA	swati	30.8
	zulu	26.4
	ndebele	12.1
LIMPOPO	pedi	52.1
	tsonga	22.4
	venda	15.9
KWAZULU- NATAL	zulu	80.9
	anglais	13.6
	afrikaans	1.5
	xhosa	2.3

Tableau 18. Répartition des « langues familiales » par province¹.

¹ Selon les catégories et chiffres du recensement 2001 (Census 2001, STATSSA 2003). Cf. tableau 1 du volume de thèse p 42 (avec la note 42) concernant la manière dont STATSSA définit « la langue familiale » de chaque foyer.

Annexe 5. Les radios publiques sud-africaines (SABC)

L'étude des radios publiques sud-africaines, à travers leurs sites Internet, m'a permis de produire ces observables concernant la manière dont le format médiatique le plus répandu du pays définit son public et ses langues (*cf.* chapitre 1.2). Mes remarques figurent entre parenthèses.

	radio	Langue(s) annoncées de diffusion	Public/zones d'écoute/ remarques	Langue(s) disponibles sur le site web
1	5FM	anglais	« 0-30 year old cosmopolitan South Africans »	anglais
2	Channel Africa	anglais, chinyanja, silozi, kiswahili, français et portugais	« the voice of the African renaissance »; « the Shortwave broadcast covers the south, east, central and west Africa. The Satellite broadcast covers the sub-Saharan region although it can be picked as far as London. The Internet broadcast covers the entire world »	anglais, chinyanja, silozi, kiswahili, français et portugais
3	Good hope FM	anglais	« covers metropolitan Cape Town »	anglais
4	Ikwekwezi FM	ndebele	« the only isiNdebele station in the country »	bilingue (page en Ndebele avec « site en construction » écrit en anglais)
5	Lesedi FM	sesotho	« largest listenership is in the Free State »	bilingue (page en swati avec « site en construction » écrit en anglais)
6	Ligwalagwala FM	siswati	« young, aspirational, upwardly mobile black people living in Mpumalanga understanding siSwati »	bilingue mais présentations séparées anglais et swati (accueil oral « ligwalagwala FM »)
7	Lotus FM	anglais (seul ?)	«caters for the progressive South African Indian community» (programmes de langues en ourdou, gujarâti, hindi, tamoul, télougou)	anglais
8	Metro FM	anglais (seul?)	«it epitomizes Black success and leadership with attitude. Its listeners are high achievers with a	anglais

			lot of style, confidence, potential and the enviable ability to feel at home in a non-racial South Africa »	
9	Motsweding FM	setswana	«seTswana-speaking audiences »	bilingue mais présentations séparées anglais et tswana
10	Munghana Lonene	xitsonga	«metropolitan and rural African communities. The programme mix is to “edutain”, which combines an element of education with an attitude of entertainment»	anglais (accueil oral en Tsonga)
11	Phalaphala FM	tshivenda	« young aspirational and upwardly mobile black people living mainly in the Northern Province »	anglais
12	Radio 2000	« predominantly in English »	«forward-thinking Afrikaans-speaking people »	anglais
13	RSG	afrikaans	« targets the modern, progressive Afrikaans-speaking community regardless of colour and race »	afrikaans
14	SAFM	anglais	«the station has also actively sought a 'diverse' audience (currently 61% black vs. 39% white) »	anglais
15	Thobela FM	sepedi	«Thobela FM targets listeners that look to the radio for music, information, entertainment and education. It broadcasts to Gauteng, Limpopo Province and Mpumalanga»	bilingue mais présentations séparées anglais et sepedi
16	TRUFM	anglais et xhosa	«It speaks to economically active black urban and township young adults »	anglais (une page)
17	UKHOSI FM	zulu	«the station keeps its Zulu speaking audiences connected to their cultural identity in a modern world-context »	bilingue mais présentations séparées anglais et zulu
18	Umhlobo Wenene FM	xhosa	audience principale : Western Cape, «broadcasts to the Xhosa-speaking and understanding community »	anglais (accueil oral en xhosa)
19	X-K FM	!xu et khwe	Pas de site	/

Tableau 19. Langues et publics des radios publiques sud-africaines¹.

¹ SABC, [12 avril 2008], Url : <http://www.southafrica.info/about/media/radio.htm> et <http://www.sabc.co.za/portal/site/sabc/menuitem.3eb4c4b520e08a22f22fa121a24daeb9/>.

Les radios situent leurs auditeurs dans la transition sud-africaine, qui sont présentés comme intégrés dans une dynamique sociale active, on parle de « jeunes adultes noirs actifs urbains et des townships » (*TRUFM*), « des jeunes Noirs très mobiles avec des aspirations » (*Phalaphala FM* et *Ligwalagwala FM*) ou la mise en avant d'un certain « succès noir » (*Metro FM*). L'ouverture de ces auditeurs est également revendiquée, ils « ont la capacité enviable de se sentir à la maison dans une Afrique du Sud non raciale » (*Metro FM*), l'audience est qualifiée de « cosmopolite » (*5FM*). D'autres présentent leur audience comme « progressiste » (*RSG* et *Lotus FM*, qui visent respectivement une audience sud-africaine « afrikaans » et « indienne »). Ces deux radios se positionnent de manière plus ténue dans la transformation du pays, notamment en insistant sur la conservation de certains traits identitaires dans le processus d'ouverture à l'autre. De la même manière, la radio zulu *Ukhozi FM* revendique une certaine préservation de « l'identité culturelle zulu » dans les dynamiques actuelles. Ces radios ne diffusent d'ailleurs qu'en une seule langue officiellement (même si *Lotus FM* propose des programmes d'apprentissage des langues d'origine indienne). Ces trois radios semblent clairement affirmer la conservation d'une identité donnée (afrikaans, indienne et zulu) qui passe par des langues pour la définir.

Le public des radios est soit très large soit très spécifique : *SAFM* « cherche à solliciter une audience diversifiée », tandis que *Umhlobo Wenene FM* s'ouvre aux « locuteurs de xhosa » mais aussi « ceux qui le comprennent », tout comme pour *ligwalagwala FM* et le swati. La radio *RSG* s'adresse aux « locuteurs d'afrikaans » mais avec la précision que l'audience envisagée est « moderne, progressiste » et « au delà de toute considération de couleur et race », sans doute pour affirmer son ouverture à la communauté « métis » ou bien pour s'affirmer comme Afrikaans et non pas Afrikaners (*cf.* différence identitaire au chapitre 3.2.3). Les autres radios, en anglais ou autre, s'adressent plus directement à une cible plus générale de jeunes actifs sud-africains noirs. Cela n'a pas été réalisé dans le cadre de mon projet de recherches, mais il serait intéressant d'étudier les pratiques linguistiques de ces radios en regard des publics et démarches annoncées. Par exemple, s'intéresser à (aux) la(les) variété(s) de zulu que *Ukhozi FM* utilise permettrait sans doute d'en savoir plus sur ce que conserver cette « identité culturelle dans un contexte de monde moderne » implique.

Annexe 6.

Situation du KZN dans la perspective sud-africaine.

La ville d' eThekweni, ou Durban, a choisi de promouvoir le zulu et l'anglais dans le cadre des politiques linguistiques municipales mentionnées dans la Constitution (*Municipal Government of Durban*, document non daté, cf. bibliographie), comme on peut le voir en seconde page de ce travail (photographie du panneau d'accueil de la ville). La politique municipale, compte tenu des langues familiales du plus grand nombre des locuteurs¹ de la province, a choisi de promouvoir le zulu et l'anglais en tant que langues municipales. La politique en place est donc de :

- « promouvoir un usage équitable » des deux langues,
- « faciliter l'accès aux services gouvernementaux, aux savoirs et à l'information »,
- « assurer le redressement des inégalités du passé en matières d'usages linguistiques »,
- « encourager et soutenir les citoyens vers l'apprentissage de langues officielles autres que la/les leur(s), ce qui participera à accéder à et maintenir l'unité nationale et la diversité culturelle »,
- et enfin d'« assurer un usage équitable des langues de travail par la promotion d'une bonne gestion linguistique ».

Un des objectifs affichés de cette politique est de promouvoir « un usage équitable » du zulu et de l'anglais², qui sont les langues officielles de l'administration et du service public proposées au choix des personnes, tout comme les publications officielles : l'écrit formel est publié dans les deux langues³, l'oral interne ou externe au gouvernement municipal est au choix de la personne qui s'exprime.

Afin de mieux situer la population de la province et qui peut être cet interlocuteur potentiel de l'administration locale, il est utile de développer certaines des caractéristiques du KwaZulu-Natal à travers les langues, et leurs locuteurs, dans la province, ainsi que les conditions de vie et d'éducation qui y sont prégnantes.

¹ Cette politique linguistique de Durban doit être assez récente étant donné que je l'ai rencontrée tard dans ma recherche et qu'elle tient compte du fait que le xhosa est désormais la troisième langue la plus parlée dans le KZN (avec 2,3% de locuteurs « natifs ») devant l'afrikaans (1,5%) et après le zulu (80,9%) et l'anglais (13,6%).

² Les buts de cette politique incluent « To promote the equitable use of the two main official languages spoken in eThekweni, namely, isiZulu and English », (année inconnue : 1, point 2.1).

³ Il semblerait que les pratiques tendent à favoriser la publication des documents majoritairement en anglais.

Le KwaZulu-Natal est une « province autrefois ultra-sensible » (Vircoulon 2004), voire la « province politiquement la plus sensible du pays » (Agence Française de Développement 2004 : 7). C'est la seule province dont le nom est un compromis linguistique et historique. A la fois le « terre des Zulu » et le « Natal » de l'installation britannique⁴, la province compte le plus grand nombre de locuteurs de zulu et d'anglais du pays, mais ne s'y limite pas puisqu'elle regroupe par ailleurs la grande population sud-africaine d'origine indienne. Les sources à partir desquelles je travaille ici datent de mi-2001 (publiées en 2003), quand la population était estimée à 44,8 millions de personnes. Cela relativise donc l'actualité des chiffres qui doivent avoir augmenté depuis, puisque le KZN était déjà la province la plus peuplée du pays en 1996, avec 20,7% de la population lors du *Census* 1996, suivi par le Gauteng avec 18,1% (STATSSA 2004 : 4)⁵.

Selon les catégorisations sud-africaines, la population se décline en 2001 dans le KZN comme suit :

Catégorie STATSSA de population	Nombre de personnes	Pourcentage face à la population totale du groupe dans le pays
Africain noir	8 002 407	22,6
métis	141 887	3,6
Indien ou asiatique	798 275	71,6
blanc	483 448	11,3
total	9 426 017	21,0

Tableau 20. Population du KZN au recensement 2001⁶

On peut déjà remarquer que la population du KNZ n'est pas représentative de celles des autres provinces du pays (*cf.* tableau 1 p. 42 du volume de thèse et l'annexe 4 *supra*) : la province regroupe en effet la majorité de la population catégorisée comme « indienne ou asiatique » du pays, ce qui peut notamment s'expliquer par les contrats liés à l'exploitation de la canne à sucre qui ont fait venir de nombreux travailleurs d'Inde⁷. Peu liée à l'histoire des « Métis » en Afrique du Sud, la province compte par ailleurs 11,3% de Sud-Africains blancs, dont la majorité parlent anglais à la maison, comme on peut le remarquer à travers

⁴ Par reprise du nom donné par Dia de Novaes, *cf.* chapitre 3.2.2.

⁵ Selon l'estimation de la population du pays de 2009, elle aurait augmenté pour représenter entre 48,88 et 49,68 millions de personnes dans le pays (STATSSA 2009 : 3).

⁶ Tableau élaboré à partir des catégories et des chiffres du tableau C (STASSA 2004 : 5).

⁷ Dès 1860, l'économie du Natal connaît un essor important grâce à la canne à sucre et voit l'importation de 6 500 travailleurs indiens entre 1860 et 1866. En une vingtaine d'année, cette population était multipliée par cinq. Les termes des contrats collectifs auxquels elle était soumise fait qu'une majeure partie de cette population s'est ensuite installée sur place.

les langues les plus parlées en tant que « langue familiale » (« home language ») de la province sont, selon le Censur 2001, par ordre de représentation :

Langue « de la maison » (home language)	% de locuteurs pour le KZN en 1996	% de locuteurs pour le KZN en 2001	Nombre de locuteurs En 2001
zulu	79,8	80,9	7 624 284
anglais	15,8	13,6	1 285 011
xhosa	1,6 (136 000p)	2,3	219 826
afrikaans	1,6 (132 000p)	1,5	140 833
sotho	0,5	0,7	66 925
autre langue	0,5	0,4	37 232
ndebele	0	0,2	18 570
swati	-	-	12 792
sepedi (sotho du nord)	-	-	10 844
tswana	-	-	5195
tsonga	-	-	3 289
venda	-	-	1 215

Tableau 21. « Langues de la maison » dans le KZN en 2001⁸.

Pour commenter ces productions statistiques de manière plus synthétique, en ne prenant en compte que les langues « familiales principales » selon STATSSA, voici comment elles sont réparties en fonction des catégories sud-africaines de locuteurs :

	Africain noir	métis	Indien ou asiatique	blanc	Total (%)
Zulu	95,1	4,5	0,3	0,1	80,9
anglais	0,5	87,8	95,8	74	13,6
xhosa	2,7	0,3	0	0,4	2,3
Afrikaans	0,2	6,8	0,3	24,1	1,5

Tableau 22. « Langues familiales » les plus représentées dans le KZN en 2001⁹

⁸ Tableau élaboré à partir de la combinaison du *Census 2001 : dominant home language* (STATSSA 2003) et du *KZN primary tables* (STATSSA 2004 : 8)

⁹ En % par groupe de population ; extrait de *KZN Primary Tables* (STATSSA 2004 : 12).

Les langues les plus représentées en tant que « home language » selon le nombre de locuteurs sont en 2001 le zulu, l'anglais, le xhosa puis l'afrikaans. L'afrikaans n'est en fait que la quatrième *home language* et devrait donc, selon la logique de représentation des langues dans le système éducatif de chaque province (*cf.* chapitre 1.2.2 de la thèse), être remplacé par le xhosa. Sa présence dans l'éducation pourrait être due au fait qu'étant une des deux langues du bilinguisme de l'apartheid, cette langue a été conservée au détriment du xhosa, présent seulement dans le sud de la province (près de la province de l'Eastern Cape, *cf.* annexe 1d), mais surtout parce que l'afrikaans arrivait en position de troisième langue, ex-æquo avec le xhosa, au recensement de 2001 (*cf.* tableau 3 *supra*).

Il faut également noter que dans le pays, l'afrikaans est une des langues enseignées comme matière dans sept des neuf provinces (sauf Limpopo et Mpumalanga) alors que l'anglais l'est dans trois seulement (Eastern Cape, Western Cape et KZN). Les proportions d'utilisation des langues utilisées dans l'éducation au KZN ne sont donc déjà plus représentatives des pratiques en 2001. C'est d'ailleurs la seule province dans ce cas à ce jour¹⁰ : cela veut-il dire qu'il faudrait revoir les langues enseignées ? Selon le contexte du KZN, il est fort probable que le xhosa ne remplacera pas l'afrikaans en tant que matière scolaire dans un proche avenir :

- d'une part parce que la langue majoritaire du KZN est le zulu : c'est la langue sud-africaine noire la plus représentée dans les curricula de la province, à tous les niveaux d'enseignement (home language, 1e AL et 2e AL).
- D'autre part parce qu'en tant que province regroupant le plus grand nombre d'anglophones, l'éducation dans le KZN forme principalement, depuis l'apartheid jusqu'à nos jours, des élèves à l'afrikaans en tant que 1e AL (même si on peut poser la question de la pérennité de ce phénomène (*cf.* chapitre 2.1.3).
- Le zulu et le xhosa sont parfois opposés l'un à l'autre selon des représentations culturelles et identitaires. Le zulu et le xhosa font partie des langues Nguni et une intercompréhension entre les deux est possible, même si cela n'est pas toujours socialement acceptable de les combiner (*cf.* anecdote d'Annie, annexe 42). Pour cette raison, l'enseignement du xhosa ne semble pas à l'ordre du jour, même s'il serait

10 Concernant les autres provinces et après comparaisons des nombres entre le recensement 1996, 2001 et ceux du Yearbook 2006/7 affichés sur le site du gouvernement, les langues déclarées comme « langue de la maison » reste représentées selon les trois (ou quatre pour le Gauteng) langues majoritaires de départ. Le KZN est donc la seule province où la représentation des langues change statistiquement : le KZN avec le xhosa (2.3% contre 1.5 pour l'afrikaans). Il serait intéressant de suivre l'évolution des représentations dans la province du North West car la représentation du sotho est quasiment à hauteur de celle du xhosa (respectivement 5.8 et 5.7%). Cependant le contexte diffère car le changement se joue entre deux langues historiquement défavorisées.

intéressant de savoir s'il est mieux représenté dans les enseignements des écoles à la frontière géographique du KZN avec la province de l'Eastern Cape.

Le découpage de la province depuis 1994 regroupe en majorité les anciens bantoustans zulu eux-mêmes restés relativement proches des premiers groupes zulu créés par Shaka. C'est donc la province la plus historiquement et géographiquement liée à la langue-culture zulu, elle présente le plus grand nombre de locuteurs de zulu dont c'est la première langue de socialisation du pays (10 677 305 de personnes recensées dans le pays en 2001 selon STATSSA, dont plus des deux tiers se trouvent dans le KZN, soit 74,6% en 1995 selon CSS (1997 :1)). Le KZN est parfois décrit comme « la seule province accueillant une monarchie » pour parler de la présence du Roi Zulu¹¹.

La province du KZN est également celle qui regroupe le plus grand nombre d'anglophones de langue première (3 673 203 personnes recensées dans le pays dont 1 285 011 se trouvent dans le KZN, soit environ un tiers de ces personnes, ou 37,4% en 1995 (CSS 1997 : 1¹²). Elle a par ailleurs été qualifiée par le passé de « dernier bastion anglais » et cette idée est parfois très présente chez certains Sud-Africains. Les locuteurs considérés comme ayant une « autre langue » font certainement principalement partie du groupe catégorisé dans les statistiques comme « indiens/asiatiques » dont la population était estimée à 75,6 % dans le KZN en 1996. Il est d'ailleurs possible que parmi ce groupe, des familles aient déclaré parler l'anglais comme langue familiale.

Le KZN est assez densément peuplé (*cf.* annexe 1e *supra*) et compte près d'un quart de la population nationale, vivant sur environ 7,6% de la surface totale du pays¹³. La population de la province a d'ailleurs augmenté de 12% entre 1996 et 2001 (STATSSA 2001 : 4). Parmi elle, un tiers des habitants du KZN est âgé de moins de 15 ans alors que la catégorie des « 65 ans et plus » ne représentent que 4,8% de la population de la province en 2001¹⁴. Avec une espérance de vie estimée à 61 ans environ, le KZN est la province avec la 3^e espérance de vie la plus courte du pays¹⁵, tout en comptant environ deux millions de

¹¹ « KwaZulu/Natal houses the only monarchy in the country », Central Statistical Service (1997 : 1) *Provincial Statistics Report 1995*. Les journaux présentent également la famille de M. Buthelezi en tant que famille royale.

¹² « Of all isiZulu speakers, 74,6% live in KwaZulu/Natal. The province also houses 37,4% of all English home language speakers (3 497 104) in the RSA ».

¹³ Le Central Statistical Service (CSS) estime, en 1995, la surface du KZN à 92 100 km² pour une surface nationale totale de 1 219 090 km² (CSS 1997 : 1).

¹⁴ Les « moins de 15 ans représentent 36,1% de la population du KZN en 1996 et 34,7% en 2001. En 1996, les « 65 ans et plus » représentaient 4,4% de cette population. Les « moins de 29 ans » représentent 64,7% des habitants de la province (STATSSA 2004 : 19-23).

¹⁵ Selon l'Indice du Développement Humain (Human Development Index, HDI) calculé pour les périodes entre 1980 et 1991. La moyenne nationale sud-africaine est de 62,8 ans, l'espérance de vie la plus haute va au Gauteng (66 ans), les plus basses avant le KZN vont à la province du North-West (59,7 ans) et de l'Eastern

personnes entre 5 et 14 ans en 1996 ainsi que 4,4 millions de personnes de moins de 19 ans. Ces considérations sur la densité de population et sa jeunesse ont un impact sur la manière dont le *Department of Education* de la province doit faire face à un certain nombre de défis dans sa tentative de mettre les politiques éducatives et linguistiques en place.

En 1994, un sondage basé sur un échantillon d'environ 30 000 foyers (*The October Household Survey*, OHS), présente selon le CSS (1997 : 2), des indicateurs intéressants du développement social : 45% des habitants KZN ont un domicile qu'ils ont fini de payer, 37,6% d'entre eux sont en ville contre 59,5% en zone non urbaine. Toujours selon les catégories « raciales » utilisées en Afrique du Sud, 97,9% des Asiatiques et 99,1% des Blancs ont accès à l'eau courante à leur domicile, alors que seuls 25,9% des Noirs y ont accès. 98,5% des Asiatiques cuisinent à l'électricité alors que 33,1% des Noirs utilisent toujours le bois comme première source. Le taux de chômage dans le KZN est de 32,2%, ce qui se situe dans la moyenne du pays (32,6%). Le revenu annuel était de 6 157¹⁶ Rands en 1993 alors que la moyenne nationale est de 8 704 Rands, avec une inflation de 8,7 au niveau national.

L'intérêt de poser le contexte humain du KZN est de permettre de dresser les conditions auxquelles le *Department of Education* de la province fait face en termes d'accès à l'éducation. La population est jeune, les foyers sont en grande majorité assez pauvres et la difficulté de l'accès à l'éducation se pose toujours malgré les propositions nationales et provinciales de mettre en place des « No Fees schools » (des aides aux écoles et des exemptions de paiements pour les familles nécessiteuses les plus extrêmes). Le nombre des enfants en âge de scolarisation est très important, d'où des besoins conséquents en termes de financements, de mises à disposition d'écoles dans des conditions décentes et d'enseignants qualifiés. Les enjeux sont de taille pour satisfaire aux exigences nationales, qui paraissent d'ailleurs assez difficiles à atteindre dans ces conditions.

Dans le KZN, il semble que le DoE est attentif au développement des écoles de manière à ce que chacune d'entre elles puisse disposer des conditions minimum de salubrité. Il

Cape (60,7 ans). L'espérance de vie du KZN est proche de celle de pays comme la Chine ou l'Égypte. L'espérance de vie à l'échelle du pays a depuis encore chuté pour passer au-dessous de la barre des 60 ans.

¹⁶ Au premier mars 2008, un euro vaut 11,3784 SAR (South African Rand) selon le site de la Commission Européenne (Sachant qu'en moyenne jusqu'alors, un euro valait autour de 9 ou 10 Rands), soit environ 540 euros/an en 1993. Url :

http://ec.europa.eu/budget/inforeuro/index.cfm?fuseaction=currency_historique¤cy=220&Language=en [01 mars 2008].

travaille donc activement à la construction de sanitaires et à un accès à l'eau, même si cela représente un projet à long terme. Le budget consacré aux écoles a d'ailleurs augmenté (IDASA 2004 : 20), mais le KZN est encore la province qui dépense le moins d'argent en matériel pédagogique par élève à l'échelle du pays¹⁷ (IDASA 2004 : 6). Le KZN compte le plus grand nombre d'enseignants (80 979 ou 21,1% du total national), pour près de 2 720 000 élèves, ce qui représente 22,3% des élèves du pays pour cette seule province. Avec ses 5 794 écoles (21,8% des écoles du pays), le KZN est la province qui manque le plus de salles de classe (DoE 2006).

Lors du recensement de 1996, 201 000 personnes du KZN ont déclaré posséder des diplômes post-secondaires, pour 349 000 personnes en 2001. Environ un tiers de la population du KZN âgée de 20 ans ou plus ont démarré - mais pas achevé- leur cycle secondaire. Seuls 4,8% en 1996 et 6,9% en 2001 déclaraient avoir reçu une éducation au-delà du Matric :

	« Africain noir »	« Métis »	« Indien ou Asiatique »	« Blanc »	total
Pas de scolarisation ¹⁸	26,1% 1 059 131	4,1% 3 053	6,1% 32 076	1,6% 5 581	21,9% 1 100 291
Cycle primaire partiel ¹⁹	19,5% 793 050	6,3% 5 307	8,8% 46 307	1,3% 4 480	16,9% 849 144
Cycle primaire complet ²⁰	6,3% 256 150	4,9% 4 181	4,6% 24 104	0,7% 2 635	5,7% 287 070
Cycle secondaire partiel ²¹	27,8% 1 127 242	46,3% 39 279	35,4% 187 277	26,2% 93 876	28,8% 1 447 674
Cycle secondaire complet ²²	16,0% 648 810	29,1% 24 667	33,6% 177 730	40,3% 144 398	19,8% 995 616
Au-delà ²³	4,3% 172 473	9,2% 7 814	11,6% 61 524	29,9% 106 933	6,9% 348 744
total	100% 4 056 857	100% 84 761	100% 529 018	100% 357 903	100% 5 028 538

Tableau 23. Niveaux de scolarisation dans le KZN en 2001²⁴

¹⁷ Avec 116 Rands dans le KZN pour 157 dans la 2nde province avec la dépense la moins élevée (Limpopo) et 353 rands pour le Mpumalanga, province qui dépensait le plus à cet effet en 2004.

¹⁸ Ou alors l'élève se trouve en maternelle, Grade 0 ou 1 lors du recensement.

¹⁹ C'est-à-dire que l'élève a achevé au moins la Grade 1.

²⁰ Soit jusqu'à l'achèvement de la Grade 6.

²¹ De la Grade 8 à la Grade 11.

²² Soit jusqu'à l'achèvement de la Grade 12.

²³ C'est-à-dire avec au moins 6 mois de formation à temps plein ou équivalent après la Grade 12.

²⁴ Par groupe donné, en % et en nombre de personnes ; synthèse STATSSA (2004 : 37).

Ce tableau permet d'observer les grandes disparités dans l'appropriation d'un cursus scolaire selon les groupes de population. Ces disparités, en 2001, représentatives des inégalités héritées de l'apartheid, montrent que, pour la population sud-africaine noire, un quart des personnes a arrêté l'école en cours de cycle secondaire (entre les Grades 8 et 11, cf. notes 46-51) et qu'un autre quart n'a jamais été à l'école. 16% de ces témoins sud-africains noirs ont terminé le cycle secondaire, contre 29,1% des sud-africains métis, 33,6% des sud-africains classés comme indiens ou asiatiques et 40,3% des sud-africains blancs. Près de 30% de ces derniers poursuivent des études au-delà du lycée contre 11,6% des Indiens/ Asiatiques, 9,2% des Métis et seulement 4,3% des Noirs.

On peut clairement observer que la population ayant l'accès le plus large à l'éducation est la population sud-africaine blanche, tandis qu'un quart de la population sud-africaine noire n'y a pas eu d'accès du tout. La refonte du système éducatif visant à développer l'éducation tout au long de la vie (notamment à travers l'ABET, *Adult Basic Education and Training*) et la reconnaissance des compétences et savoirs non validés de manière formelle devrait contribuer à favoriser un accès à la qualification de ces personnes, même si le nombre d'années de scolarisation est moindre. En 1991, le KZN présentait tout de même un taux d'alphabétisation adulte²⁵ de 84,3 % (avec une moyenne nationale de 82,2%, Central Statistical Service 1997 : 1), ce qui pose toutefois la question de savoir comment le taux d'alphabétisation est calculé, compte tenu de ces observations²⁶.

Les politiques visant à favoriser l'accès de tous à l'éducation devraient voir ces proportions évoluer rapidement vers une hausse de l'accès à l'éducation des populations historiquement défavorisées. Un plus grand nombre d'élèves du KZN parvient à terminer ses études de cycle secondaire et à étudier au-delà (STATSSA 2004 : 35), avec une baisse des taux de non scolarisation et d'abandon à faible niveau de scolarisation. Comme on peut le voir ci-dessous, ne serait-ce que pour les nombres disponibles entre 1996 et 2001, une plus grande proportion d'enfants va à l'école : dans la catégorie d'âge entre 5 et 13 ans, 340 000 enfants supplémentaires ont accédé à l'éducation dans le KZN entre ces deux recensements. Ce tableau représente le pourcentage de la population scolarisée pour le groupe des 5 à 24 ans :

²⁵ "Adult literacy refers to persons who are 15 years and older who can read, write and speak their home language." (CSS 1997 : 1).

²⁶ Selon Kamwangamalu (2008 : 11), l'ancien ministre de l'Education Kader Asmal mentionnait, dans un journal en 2000, 12 millions de Sud-Africains illétrès et environ 20 millions d'autres, principalement des enfants scolarisés, « avec des difficultés de lecture dans n'importe quelle langue ».

Âge	1996	2001	tendance
5	24.1	38.2	↑
6	51.6	67.0	↑
7	72.7	85.8	↑
8	80.9	91.8	↑
9	86.8	93.5	↑
10	90.1	93.8	↑
11	92.3	93.8	↑
12	93	94.4	↑
13	93.4	93.8	=↑
14	92.8	92.9	=↑
15	90.8	90.2	=↓
16	87.4	86.5	↓
17	82	80.6	↓
18	72.6	69.5	↓
19	62.5	57.4	↓
20	51.4	45	↓
21	42.7	35.6	↓
22	33.9	25.5	↓
23	26.2	19.1	↓
24	21.1	14.6	↓

Tableau 24. Tendances des taux de scolarisation dans le KZN entre 1996 et 2001²⁷.

Si l'on observe une amélioration nette de la scolarisation dans le KZN pour les enfants entre 5 et 12 ans, une petite partie d'entre eux arrêtent encore leur scolarisation à la fin du « junior secondary » (fin de collège). La proportion d'élèves poursuivant leurs études après ce niveau est en baisse. Cela peut correspondre au fait que la scolarisation obligatoire prend fin à 15 ans (obligatoire de 7 à 15 ans, soit de Grade 2 à Grade 9, selon le *South Africa Schools Act* de 1996). Bien sûr, ces proportions sont déjà obsolètes à la fin de ce travail, puisque de nouveaux chiffres auront été publiés entre temps, mais elles nous permettent de proposer une forme d'état des lieux du parcours de scolarisation dans la province, pour mieux y opposer et mettre en perspective les conditions de scolarisation que j'ai observées dans les écoles «ex-model C».

²⁷ Par catégorie d'âge d'un an, dans le KZN (STATSSA 2004 : 38) : par exemple, 24,1% des enfants de 5 ans du KZN étaient scolarisés en 1996 pour 38,2% en 2001.

Annexe 7. Article de presse : la violence à l'école

SERRAO A. Many Schools Soft Targets for Criminals. *The Star*, édition sud-africaine du 14 janvier 2008, [14 janvier 2008], http://www.int.iol.co.za/index.php?set_id=1&click_id=13&art_id=vn20080114062406369C933749&newslett=1.

« Many schools soft targets for criminals
January 14 2008 at 06:50AM
By Angelique Serrao

Some principals opened their schools last week to find their classrooms vandalised, computers stolen and windows broken. Many schools, particularly in township areas, find themselves soft targets for thieves over the holiday period as many can't afford security guards and don't have budgets to beef up their security. But the Gauteng Department of Education (GDE) has promised that this will change this year. It is opening a new unit aimed specifically at dealing with security in schools and is creating a post at every school for a security guard - which is not the case at present. Schools admitted to *The Star* that at present they are given no money in their budgets to protect their premises and were working under a circular sent to them by the GDE at the end of 2006, which informed them that the department would pay for only one extra staff member.

Schools say they had to choose between a clerk, cleaner or security guard. Most schools chose a clerk because they desperately need someone in their office, leaving security vulnerable. On Thursday, during a visit to Kwabhekilanga High School in Alexandra, Minister of Education Naledi Pandor found herself walking on a floor spattered with blood, after the school was the scene of a gunfight the night before. Principal Siphso Mthethwa told the minister he had been called to the school at 2am that morning when police caught thugs trying to break into the school. A shootout took place and the thieves were caught before they could steal anything.

Mthethwa told Pandor that one of the biggest problems the school faced was not having a proper wall.

At Khuthalani Primary School in Emndeni, three computers, printers and stationery had been stolen over December.

Marks Ramasike, spokesperson for the Schools Governing Body Association in Soweto, said: "The principal found himself in a difficult situation. "He took money from the LTSM (learner teacher support material) budget to buy a fax machine because he had nothing at the school after the burglary. But now that takes money from the textbook budget."

Ramasike said the school was a quintile 2 school - a school in a poor area - and 60 percent of the parents don't pay fees, leaving little money for extras such as security. "The computers were provided to most schools by the GDE," said Ramasike. "But without any added security, the computers are just disappearing. This school has also lost all its data. How do they get that back?" He added that schools which did make a plan for security were often taking money from other budgets, which left them short in other areas, such as maintenance. "With that circular sent out asking schools to choose between a clerk or a security guard,

schools chose clerks, so it's quite common for schools in township areas to become targets for criminals."

But it isn't only schools in traditional township areas that find themselves with problems of vandalism and burglary.

At the end of last year, staff at Highlands North Boys' High School were held up by a gang of armed robbers just before a late afternoon meeting.

Deputy headmaster Anton van der Merwe was in the office with one of the secretaries at the time.

"Five guys stormed in with guns," said Van der Merwe.

"They forced us to lie down and tied us up with cords."

The robbers left with money and personal belongings.

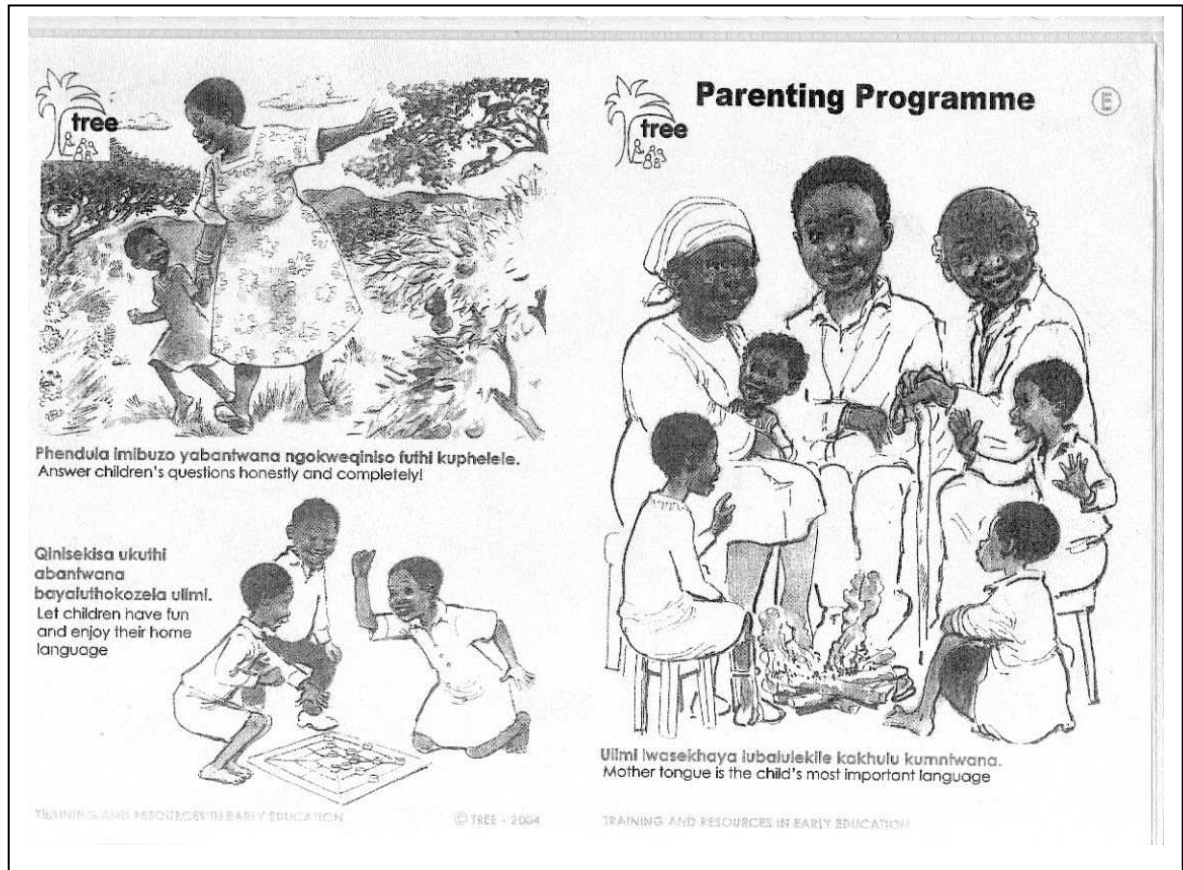
"That kind of thing affects people in different ways," said Van der Merwe.

"I do find myself looking around more now wondering if there are people who will do it again." He said it was difficult to watch who enters a school because it's a place where different parts of the community come together. Charlene Csabai, from Brakpan High School, said that although they were lucky this December and weren't robbed, in the October holidays last year, children had broken into the school and burnt down classrooms. "We definitely believe it was learners because three schools in the area had classrooms burnt," Csabai said.

Hoerskool Birchleigh in Kempton Park was also vandalised. Staff members came back to school last week to find several classrooms had been destroyed, and gates and windows broken. GDE spokesperson Panyaza Lesufi said: "As a department, we realise that our security measures have been insufficient. "That is why we have created a new security directive. We are in the process of filling posts in the unit." Lesufi said most schools had been using the same person who does maintenance to be the nightwatchman as well, and this wasn't sufficient security for schools. "In the new financial year (May) we will be creating an extra post at every single school for a trained guard," said Lesufi ».

Annexes - Partie B :
statuts, pratiques et représentations des langues


Annexe 8. Ressources plurilingues de socialisation plurielle (ONG TREE)



TREE : feuillets accompagnant la formation des proches d'enfants en bas âge par des formatrices TREE se déplaçant dans les communautés rurales (communication personnelle 2006, deux recto de feuillets).


On peut y remarquer l'attention portée à la valorisation des langues familiales (ci-dessus), la diversification de l'entrée dans la langue et de ses pratiques (page suivante), ainsi que l'utilisation bilingue des documents.

Annexe 8. Ressources plurilingues (TREE)



tree

Lalela abantwana bakho bese ubagqoqozela ukuthi nabo balalele.
Listen to your children and encourage them to listen too

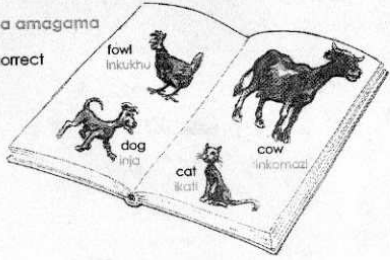


tree

Zingi izindlela zokufunda ulimi.
There are many ways of learning language


Abantwana abanengchwane lesandulela ngculazi nengculazi badinga ulhando nokunakekelwa.
Children with HIV/AIDS need love and attention too

Sebenzisa amagama afanele
Use the correct words



Abantwana bangafunda ngaphezu kolimi olulodwa.
Young children can learn more than one language

Abantwana abasanda kuziwa bayathanda ukulalela khuluma nabo.
Babies love to listen - talk to them



Annexe 9. L'inégalité des langues : la plainte de Ntomenhle Rosemary Nkosi

LAGANPARSAD M. Mother Takes School to Court over Zulu Lessons. *The Times*, édition sud-africaine du 13 janvier 2008, [11 janvier 2008], <http://www.thetimes.co.za/PrintEdition/News/Article.aspx?id=678493>.

« Mother takes school to court over Zulu lessons

MONICA LAGANPARSAD

A TOP Durban school is facing a legal challenge — over its language lessons.

The mother of a pupil at Durban High School, who is a linguist, is challenging the school for teaching her son substandard Zulu.

The case is set to be of national importance concerning the monitoring of the implementation of the national education policy on languages at schools, and could force schools to re-address the standards at which they teach additional languages. The complaint has been lodged in Durban's Equality Court by Ntomenhle Rosemary Nkosi on behalf of her son against the school and its deputy principal Marie Vermaak. Nkosi, the chief executive officer of the Pan South African Language Board (Pansalb), claimed in an affidavit that the school had misinterpreted the national education policy.

She has accused the boys' school of "humiliating" the then Grade 8 pupil on the basis of discrimination of language. Pansalb is based in Pretoria and was established by Parliament to promote multilingualism in SA. In her son's first-term report, Nkosi noticed that his languages of study were English first language, Afrikaans additional language and Zulu, second additional language. Nkosi said she objected to the school's application of the language policy, and discussed her objections with Vermaak during a meeting in August.

She said her son had not been given the right to choose the level of instruction for Zulu or Afrikaans as set down by the national curriculum statement for languages. She wanted the school to teach her son his mother tongue, Zulu, on a higher level.

Dave Magner, the school's headmaster, told the Sunday Times this week that a policy was in place for Grade 8 pupils this year. He said the school had to reshuffle its staff and timetable to split the classes into a beginners' and an advanced class for Zulu, which he said would segregate pupils. "We will end up in a situation with a majority of the pupils whose mother tongue is Zulu in one class and the English-speaking pupils in another class.

"We do not want to segregate our pupils as our aim is to integrate different cultures."

However, the change in policy will not address Nkosi's concerns.

"I raised with her [Vermaak] the issue that some parents are not aware that «ex-model C» schools teach their children who are first- language speakers of Zulu, third- level Zulu [which is the level for learners who are not first-language speakers of Zulu], but in my

case, I know the difference which is why I insisted that my child be taught at the correct level.”

Nkosi said that her son had failed Afrikaans in his third term, and that the teacher had made a scathing attack on him. “My son had failed for the first time in his life”. “In Grade 7 he received a scholarship for his good academic performance; now he had been made to feel worthless by failing Afrikaans and being told by the teacher that he is ill-disciplined, thus removing the blame from the school and making my child the wrong party,” said Nkosi ».

Quelques- commentaires apposes à l'article sur le site de *The Times* :

« **ninja said at Jan 13 2008 7:32AM**

Fire Pandor who rams these decisions down the throats of the schools. Find out how shes' been making her money, and press charges if appropriate. Problem solved. Simple neh?

ProudlySouthAfrican said at Jan 13 2008 11:26AM

fair enough.

mbathanb said at Jan 13 2008 11:35AM

Well done Mrs Nkosi. I also feel it's an insult to the language if the mother tongue speakers are taught their own language at the second or third level. Its about time these 'white' schools start according the respect indigenous languages deserve. This attitude should not be allowed to continue.

ToxicBunny said at Jan 13 2008 12:26PM

I have a problem with this...

What did she expect sending her child to an English medium school?... and as for the failing Afrikaans, why is that being brought into it by her? There is every possibility that he failed Afrikaans all on his own. I spent my high school career at DHS and know that the level of Afrikaans tuition is exemplary. What she is trying to get the school to do, is just to separate her child from everyone else and that is unacceptable.

Mbathanb : Nobody is deriding the indigenous languages, but she sent her child to an english medium school, she could not expect her child to be taught Zulu at an "advanced" 1st language level. I spent

mjosef said at Jan 13 2008 3:56PM

spoilt brat!and i mean the mother.

ironfist08 said at Jan 14 2008 7:51AM

This language thing is becoming ridiculous. Why force a kid to learn Afrikaans? I don't see a point in that. I believe the only language that should be compulsory is english. the other ten should be optional. Why are you going to ask a kid who lives in a sotho environment to learn afrikaans, xhosa, zulu or venda? If you're xhosa learn xhosa, zulu learn zulu, afrikaaner learn afrikaans and so on.

Thiboz said at Jan 14 2008 11:05AM

Toxicbunny - Every child has a right to learn IE to get the best education.

ToxicBunny said at Jan 14 2008 11:49AM

Thiboz : I am not denying that in the slightest, and if anything the kid WILL get the best education possible at a school like DHS. What I am questioning, is the mothers moaning about him being taught Zulu at a lower level but ignoring the fact that he is being taught at an English medium school, where Zulu is taught as a 3rd language ».

MEMELA M. Mom takes School to Court over Language Policy. *The Sowetan*, édition du 18 mars 2008, [25 janvier 2010], <http://www.sowetan.co.za/News/Article.aspx?id=729037>.

« Mom takes school to court over language policy

MHLABA MEMELA

A KwaZulu-Natal parent has taken Durban High School to court for teaching her son sub-standard isiZulu, while other languages such as Afrikaans and English were given priority.

Ntombenhle Nkosi is the first parent to take the school to court following a dispute over language transformation. Nkosi lodged her complaint at the equality court on behalf of her son against the school and its governing body in October last year.

Nkosi argues that her son, whose mother tongue is isiZulu, is being discriminated against by the school by being taught the language as a second additional language, or third level isiZulu, which should be offered to non-isiZulu speakers.

Nkosi, who is a chief executive of the Pan South African Language Board (PanSALB), has paved the way for many parents to challenge the lack of transformation in most former model C schools in the country. “I became concerned when my son’s results indicated that he was taught isiZulu as an additional language not as mother tongue.

“According to the Department of Education’s national curriculum statement, children have a right to be taught their mother tongue at a high level,” she said. Nkosi said she tried to address the matter with the school after receiving a letter enquiring how parents wanted their children to be taught languages.

“I wrote back indicating that children should be taught as per guidelines in the curriculum statement”. “Nothing had changed in his mid-term results, instead he was insulted by an Afrikaans teacher,” she said.

She said she was forced to remove her son from the school because of the issue.

“I want them to know that they are breaking the law as they fail to follow the curriculum statement on languages.”

Sibusiso Nkosi, a spokesman for the PanSALB, said the situation at former model C schools where African children were made to leave their African languages would not go unchallenged. He said the case was of national importance as it addressed the lack of transformation to improve the status of indigenous languages. “Our schools should create an environment in which children feel comfortable to learn their languages and cultures”.

“As a democratic country which promotes linguistic diversity, it is wrong to let other citizens to be cheer leaders, while others enjoy their freedoms,” Sibusiso Nkosi said.

The case will be heard in the equality court tomorrow ».

En 2007, Ntomenhle Rosemary Nkosi, Présidente du PANSALB, attaque en justice le lycée de son fils, sous le motif que le zulu qui lui est enseigné est de qualité médiocre. Le zulu est enseigné dans cette école de Durban, comme dans de nombreux cas, en tant que 2e AL alors que l'afrikaans est enseignée en 1e AL et que l'anglais représente la « home language » de l'établissement (*cf.* les deux articles de journaux ci-dessus). Etant donné que cet évènement intervient suite à l'échec de son fils aux examens d'afrikaans 1e AL, ce que Nkosi dénonce est peut-être en fait le statut quasi systématique du zulu en tant que 2e AL dans les établissements secondaires, quand l'afrikaans est souvent enseigné en tant que 1e AL.

Il est important de noter qu'aucun journaliste ou partie de cet évènement ne mentionne le fait que ces langues ne peuvent être enseignées à la fois en tant que 1e AL et 2e AL en raisons des textes de loi qui imposent de ne pas proposer la langue à plus d'un niveau (*National Senior Certificate* 2005). Ce cas de plainte est intéressant car il soulève, à juste titre, la question du manque de transformation du paysage linguistique scolaire en termes du type et du statut des langues-matières proposées, voire le besoin de reconsidérer les lois éducatives et linguistiques du pays, ce que je discute au chapitre 5.1.2.

Annexe 10. Le système éducatif sud-africain

10a. Le système scolaire autour de 1963 (Walker 1963)

<i>Niveau scolaire</i>	<i>classe</i>	<i>Age théorique (années)</i>	<i>Langue(s) médium</i>	<i>Langue(s) matière(s) obligatoires</i>	<i>Langues matières optionnelles</i>	<i>Type d'enseignement/examen</i>
Lower primary school Junior primary	Sub-standard A Kindergarten 1	6-7	Une parmi : Xhosa, zulu, tswana, sotho du nord, sotho du sud, swazi, tsonga, ou venda Anglais et/ou afrikaans ¹	La langue médium Anglais + afrikaans		Classe matières
	Sub-standard B Kindergarten 2	7-8				
	Standard 1	8-9				
	Standard 2	9-10				
Higher primary school Senior primary	Standard 3	10-11		+ anglais et afrikaans		Examen vers le secondaire pas d'examen, passage à l'enseignement par matières
	Standard 4	11-12	L'anglais ou l'afrikaans peuvent devenir médium d'instruction ²			
	Standard 5	12-13	Anglais, afrikaans ou premier médium			
Junior secondary	Standard 6	13-14	« souvent l'anglais »		Latin ou allemand 3^e langue, étrangère ou africaine	Choisir des matières pour les années à venir ³
	Standard 7	14-15				
	Standard 8	15-16				
Senior secondary	Standard 9	16-17				Examen ⁴
	Standard 10	17-18				Matric ^{5/6}

¹ Pendant toute la scolarisation, selon le type d'établissement (afrikaner ou anglophone).

² Selon les « souhaits des parents » (Walker 1963), c'est souvent l'anglais selon l'auteur mais l'afrikaans est possible (la source est une publication britannique).

³ Vers la *Grammar School* (cursus ordinaire) ou école commerciale, technique, d'agriculture, d'art, de ballet et musique, arts ménagers.

⁴ Vers le *Senior Secondary* ou la formation d'enseignant du primaire, des cours de vente ou cours techniques, les niveaux les plus bas de la formation d'infirmière.

⁵ Même examen que les Blancs, avant les curricula sont fixés par les *Departments of Education*. Le *Senior Certificate* ouvre la voie vers l'université quand le nombre de points requis est atteint, ou vers des *Techikons* (universités techniques), la formation d'enseignant, la formation supérieure d'infirmière, la formation vers le service public, le commerce et l'industrie.

⁶ On y passe l'anglais + l'afrikaans, + l'allemand pour les étudiants « dont c'est la langue maternelle » + la 3^e langue le cas échéant (selon un examen correspondant au *Higher* ou *Standard Grade* à l'époque, sachant que la langue première est obligatoirement passée au niveau d'examen *Higher Grade*). Cet examen ouvre la voie vers l'université ou toute autre formation.

10b Le système scolaire actuel, par comparaison (jusqu'au Matric)

<i>Sous-cycles</i>	<i>Niveau scolaire/ Classe (Grade)</i>	<i>Age (théorique)</i>	<i>Langue(s) médium</i>	<i>Langue(s) matière(s) obligatoires</i>	<i>Langues matières optionnelles</i>	<i>Type d'enseignement/examen</i>		
École primaire (obligatoire)								
	(reception year)	R	5-6 ans	Une langue selon choix/ possibilité	Le médium	non	Évaluation sur « la performance dans cette langue » + en mathématiques	
Junior primary/ preparatory	Foundation phase	1	6-7 ans		Le médium + Une langue additionnelle			
		2	7-8 ans					
		3	8-9 ans					
Senior primary/ preparatory	Intermediate phase	4	9-10 ans					« une langue doit être réussie » à travers un examen
		5	10-11 ans					
		6	11-12 ans					
		7	12-13 ans					
Junior secondary	Senior phase	8	13-14 ans				On peut étudier une 2e AL (langue nationale ou une des 13 langues proposées)	
		9	14-15 ans					
École secondaire								
Senior secondary		10	15-16 ans	Une langue selon choix/ possibilité	Le médium + Une langue additionnelle	On peut étudier une 2e AL (langue nationale ou une des 13 langues proposées)	Un examen de langue pour le médium + un examen pour la 1e AL (+ 2e AL s'il y a lieu)	
		11	16-17 ans					
		12	17-18 ans				Matric, toutes les langues apprises	

10c. Le système actuel bénéficiant des réformes (jusqu'à la thèse)

Branche du NQF	classes	âges	Niveaux NQF	commentaires	examens	
Éducation pré-primaire – non obligatoire						
Early Childhood development et Department of education		Avant 6 ans (mais de 1 à 9)		- Scolarisation non obligatoire 1,03 millions de places dans des structures principalement ONG, encore hors d'accès pour beaucoup d'enfants, en développement - Voir TREE pour les contenus éducatifs.		
Cycle primaire- obligatoire¹						
General education and Training: Gestion et évaluation des programmes pour le développement de la petite enfance (EDC), l'éducation scolaire, pour les adultes, pour les enfants avec des besoins spécifiques, gestion des programmes et des ressources humaines	Grade 0/ Grade R/ Reception year		(5-6 if ready ²)	« au moins 4 millions de Sud-Africains d'au moins 20 ans n'ont eu aucune scolarisation » et « 4 millions ont eu une scolarisation limitée au niveau primaire » : « au moins 18% de la population (en excluant les enfants scolarisés) ont besoin d'une aide à l'alphabétisation de base » (Census 2001) La mise à disposition de classes Grade R avant la Grade 1 a débuté en 2002 et devrait l'être pour tous les enfants d'ici 2010 (estimation de 400 000 classes supplémentaires nécessaires).		
	Foundation phase	Grade 1	6-7	1	“Literacy, Numeracy and Life Skills” Literacy, Numeracy and Life Skills + une 1e AL	
		Grade 2	7-8			
		Grade 3	8-9			
Intermediate phase	Grade 4	9-10	1	Les écoles décident de la nature et du nombre de programmes d'apprentissage selon les ressources disponibles dans l'école (en restant proche des 8 matières recommandées)		
	Grade 5	10-11				
	Grade 6	11-12				

¹ L'éducation est obligatoire pour tous les Sud-Africains âgés de 7 ans (Grade 1) à 15 ans (ou à la complétion de la Grade 9)

² L'âge d'admission en Grade 1 est cinq ans si l'enfant atteint ses six ans au plus tard le 30 juin, pendant leur année de Grade 1, sauf demande contraire des parents s'ils souhaitent attendre une année supplémentaire pour scolariser l'enfant (donc dans sa septième année).

Annexe 10. Le système éducatif sud-africain

Cycle secondaire inférieur "JUNIOR SECONDARY" - obligatoire					
Senior Phase	Grade 7	12-13	1	8 matières : Langues , Mathématiques, Arts et Culture, Orientation, Sciences sociales, Sciences naturelles, Économie et Management, Sciences de la gestion et Technologie	GETC (pour les Grades 9) ou niveau 4 (ABET)
	Grade 8	13-14			
	Grade 9	14-15			
Cycle secondaire supérieur "senior secondary"					
Further education and training : lois pour les Grades 10-12 en écoles publiques et privées	Grade 10	15-16	2	Les élèves entrent dans le FET après avoir réussi le GETC ou par la voie de l'ABET. En plus des 21 matières possibles, 13 langues non officielles ont été ajoutées au curriculum (les langues Khoi et San n'étant pas prêtes à être proposées en tant que matières). Pour les examens : quatre matières obligatoires: deux langues officielles , « Mathematical Literacy » ou « Mathematics » et Orientation. L'élève doit choisir trois autres matières parmi toutes celles disponibles.	certificats
	Grade 11	16-17	3		
	Grade 12	17-18	4		
Tertiary education					
Higher education and training : Aide stratégique et soutien au développement d'un système coordonné unique	1ère année du supérieur		5	L'éducation supérieure consiste en 11 universités générales, 5 universités de technologie et six institutions polyvalentes	Certificate
	2e				Higher certificate
	3e				First diploma
	4e				Bachelor's degree
	5e		6		Professional first degree postgraduate
	6e				General first degree
	7e				Postgraduate diploma
	8e		7		Honour's degree
	9e				Master's degree
	10e				8

Tableau 25. Le système éducatif sud-africain selon les niveaux NQF et les langues¹

¹ Ce tableau est laboré à partir du *South Africa's National Qualification Framework (NQF)*, *South African Qualification Authority Act (Act 58 of 1995)*, du *South African Schools Act of 1996*, ainsi que des ressources internet [29 mars 2007], URL : <http://www.info.gov.za/aboutsa/education.htm#get>, http://www.unesco.org/iau/online/databases/list_data/s-nw.html#South_Africa et http://www.southafrica.info/ess_info/sa_glance/education/education.htm.

Annexe 11.

La scolarisation en Afrique du Sud selon Zapiro©

Le caricaturiste sud-africain Jonathan Shapiro illustre notamment les conditions de scolarisation du pays en fonction de l'actualité. La publication répétée de certaines caricatures dans des quotidiens souligne le fait que ces conditions évoluent peu et qu'un dessin publié en 2006 est encore d'actualité deux ans après (figure 4).

Les figures 4 et 5 représentent l'influence de conditions de vie difficile sur la scolarisation des enfants ; les figures 6 et 7 illustrent les défis auxquels ont tenté de faire face deux des trois ministres de l'Éducation Nationale jusqu'ici² (K. Asmal puis N. Pandor).



Zapiro is on leave. This is a classic rerun.

Figure 8. « Les enfants, que voulez-vous être quand vous serez grands ? » « vivant ! »

© JONATHAN SHAPIRO. Publié dans le Mail and Guardian du 29 avril 2008[2006]

Le panneau que l'on voit par la fenêtre représente la une des journaux (attachée sur les poteaux de la voie publique) qui titre « un autre meurtre à l'école ».

² Depuis l'élection de J. Zuma à la tête du pays en avril 2009, il existe désormais deux ministres en charge de l'Éducation Nationale : Angie Motshekga, en charge de l'éducation obligatoire, et Blade Nzimande, en charge de l'éducation et la formation supérieures.



Figure 9. « École : viol, harcèlement et abus ».

© JONATHAN SHAPIRO. Publié dans le Mail and Guardian du 24 janvier 2002.

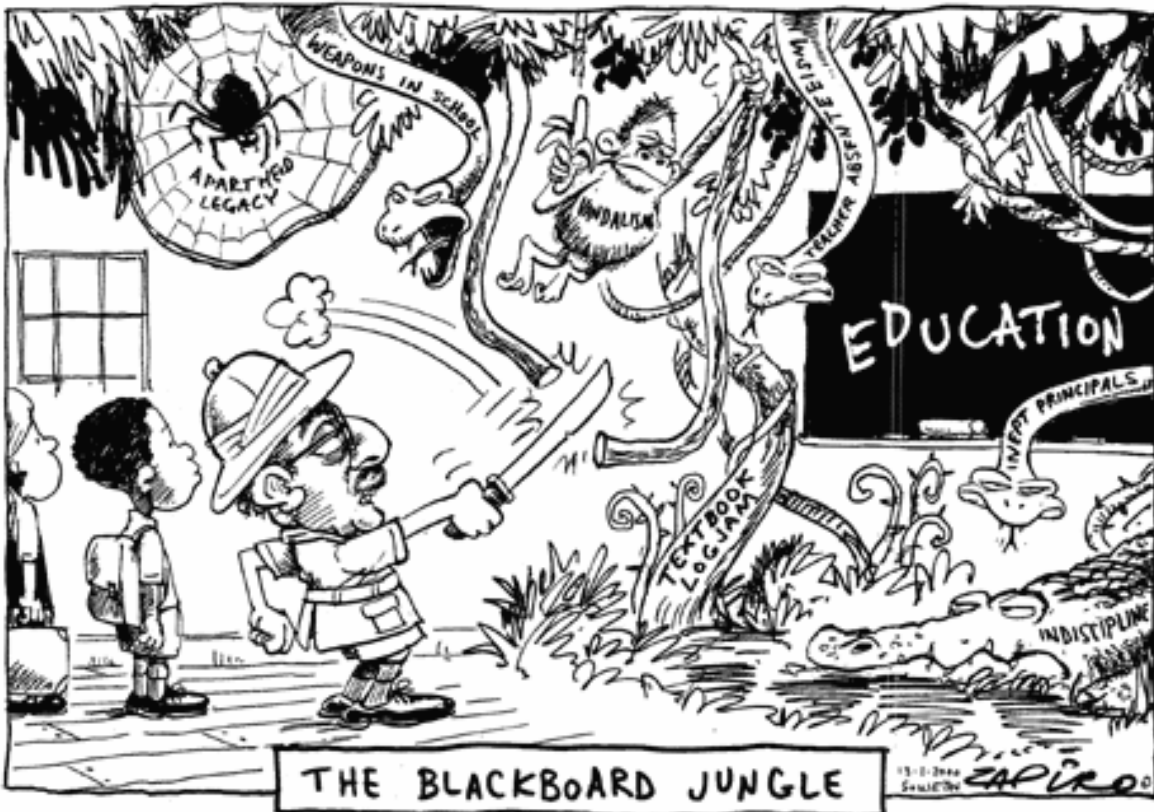


Figure 10. « La jungle du tableau noir ».

© JONATHAN SHAPIRO. Publié dans le Mail and Guardian du 13 janvier 2000.

Les difficultés auxquelles Kader Asmal fait ici face (Ministre de l'Éducation Nationale de 1999 à 2004) sont, de gauche à droite et de haut en bas : l'« héritage de l'apartheid » (toile

d'araignée), les « armes à l'école » (serpent), le « vandalisme » (singe), l'« absentéisme des enseignants » (second serpent), les « problèmes d'accès aux livres de classe » (arbre), l'« incompétence des principaux d'écoles » (troisième serpent) et les « problèmes de discipline » (crocodile).



Figure 11. « La boîte de Pandor. Elle l'a ouverte...Mais pourra-t-elle en apprivoiser les démons ? ».

© JONATHAN SHAPIRO. Publié dans le Mail and Guardian du 26 mai 2006.

Les éléments auxquels Naledi Pandor (ministre de l'Éducation Nationale de 2004 à 2009) fait face en travaillant les amendements aux lois éducatives sont, de gauche à droite : les « conseils d'établissement coloniaux », la « domination de l'anglais », ainsi que les « résidus de l'éducation bantou ».

Ces caricatures sont publiées avec l'aimable autorisation de l'auteur.

Figure 4 [25 janvier 2010] : <http://www.mg.co.za/zapiro/fullcartoon/66> (reprise de la publication du 11 octobre 2006 <http://www.mg.co.za/zapiro/fullcartoon/570>).

Figure 5 [25 janvier 2010] : <http://www.mg.co.za/zapiro/fullcartoon/1821>.

Figure 6 [25 janvier 2010] : <http://www.mg.co.za/zapiro/fullcartoon/1216>.

Figure 7 [25 janvier 2010] : <http://www.mg.co.za/zapiro/fullcartoon/1512>.

Annexe 12. OBE et « learning outcomes »

L'« approche basée sur les résultats » (Outcome Based Education, OBE) et les « résultats d'apprentissage » (learning Outcomes).

Dans sa thèse, Balladon propose un tableau récapitulatif opposant des éléments de la tradition éducative sud-africaine (avant les réformes) à l'approche désormais proposée par l'OBE :

Approche traditionaliste	Approche OBE
Le temps : l'apprentissage est structure par le temps passé dans le système scolaire	Les crédits : l'apprentissage est structure par les "résultats d'apprentissage" attestant du parcours de l'élève
Focalisation sur le contenu à enseigner	Focalisation sur la compétence à acquérir
Focalisation sur l'apport de l'enseignant	Focalisation sur les apprentissages de l'élève
Environnement centre sur l'enseignant	Environnement centré sur l'élève
Enseignement base sur les contenus	Apprentissage base sur l'activité
Apprendre pour les examens	Apprendre pour la vie
Orienté par les notes	Évaluation continue
Apprentissage par coeur	Pensée critique

Tableau 26. Comparaison de l'approche traditionnelle et de l'OBE¹.

L'OBE repose sur des « résultats d'apprentissage » (« learning outcomes ») et des « résultats critiques et développementaux » (« critical and developmental outcomes »). Ces derniers, selon Balladon :

« sont en lien avec les compétences de résolution de problèmes, de travail coopératif, de l'auto-direction et de la pensée critique. Ils sont également en lien avec les compétences métacognitives et ont à voir avec les attitudes et valeurs telles qu'une vision holistique de la réalité, la responsabilité pour soi et la société, la tolérance et la préparation à la vie. Ces résultats génériques décrivent le type de citoyen que le système éducatif souhaite créer et, en ce sens, le type de société que la nation représente » (*Ibidem* 90-91).

SAQA² met par ailleurs en avant les quatre principes de l'OBE qui se focalisent clairement sur les « résultats d'apprentissages » attendus des élèves et étudiants, soit une approche basée sur les compétences, les savoirs et la progression de l'élève plutôt que sur les contenus éducatifs seuls, ainsi que de fortes attentes quant à la réussite aux examens, vers

¹ (Balladon 2005 : 82).

² *South African Qualification Authorities*, cf. volume de thèse pour la liste des abréviations et acronymes principaux, p 11.

une perspective élargie d'opportunités professionnelles et sociales à l'issue du cursus de formation.

Ces quatre principes sont à exploiter aux trois niveaux du système éducatif et de formation, à travers les valeurs de ce système, les principes pédagogiques qui mènent à la conception des programmes, leur déroulement et leur évaluation, ainsi que les programmes d'apprentissage et les pratiques de classe. Certains principes pourraient rappeler le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), même s'il ne m'a pas été possible de retracer les ressources de référence utilisées dans l'élaboration de ces réformes³.

Balladon (*Op. Cit.*) rappelle que le nouveau curriculum est prescriptif tout en laissant une certaine autonomie d'enseignement :

« C'est un curriculum basé sur les résultats qui établit ce qui doit être enseigné et comment l'enseigner mais sans donner de détail des contenus qui doivent être "couverts" ou encore la séquence dans laquelle ce contenu doit être enseigné. La vision du NCS va au delà des simples faits, il identifie les compétences et non le contenu, et ces compétences comprennent les connaissances pour l'appropriation et la vie, ainsi que des valeurs et des attitudes » (2005 : 38).

Cela fait écho aux savoirs et savoir-faires du CECR qui, pour chaque matière, sont repris de manière similaires dans les documents du NQF et du Nouveau Curriculum. Les « résultats d'apprentissage » (ou Learning Outcomes) sont établis pour chaque niveau où la langue est enseignée (HL, 1e AL ou 2e AL). Dans le secondaire supérieur, ils sont échelonnés sur les trois classes de Grade 10, 11 et 12 vers les « résultats d'apprentissage » attendus à l'examen de fin de secondaire. Pour les langues, ces « résultats d'apprentissage » sont au nombre de quatre dans le secondaire supérieur et se présentent comme suit :

- *Learning Outcome 1* : écouter et parler. « l'élève est capable d'écouter et de parler dans une variété d'objectifs, d'interlocuteurs et de contextes »,
- *Learning Outcome 2* : lire et voir ; « l'élève est capable de lire et développer un regard pour la compréhension, l'évaluation critique et la réponse à une grande variété de textes »,

³ SAQA cite les travaux du Conseil de l'Europe mais je n'ai pas réussi à obtenir plus de précisions. Le NQF a notamment été élaboré à partir de la consultation de plusieurs ressources mondiales, dont européennes, dont certaines sont listées à l'url [15 décembre 2008] : http://www.saqa.org.za/docs/reports/nqfimplementation/appendix_g.pdf. La démarche d'OBE exploitée en Afrique du Sud serait née aux Etats-Unis et a été exploitée dans plusieurs pays du Commonwealth (Balladon *Id.* 72-76).

- *Learning Outcome 3* : écrire et présenter. « l'élève est capable d'écrire et de présenter dans un grand nombre d'objectifs et d'interlocuteurs, en utilisant les conventions et les formats appropriés à des contextes variés »,
- *Learning Outcome 4* : la langue. « l'élève est capable d'utiliser les conventions et les structures de langue de manière appropriée et effective » (*National Department of Education 2005d, 2003*).

Les documents du *National Curriculum Statement* décrivent et prescrivent ces « résultats d'apprentissage » en chaque langue officielle et selon chacune de ces classes, sachant que les élèves doivent obligatoirement présenter⁴, à l'examen de fin de secondaire, une langue au niveau HL et une autre langue au niveau HL ou 1e AL, selon la description des compétences attendues développée au tableau 5 (*cf.* chapitre 1.2.3, p. 68, volume de thèse). Les niveaux de réussites sont décrits selon les compétences que présente l'élève (proche du CECR au sujet des niveaux de compétence). Ils comprennent des documents adressés aux enseignants concernant les type de supports à envisager dans une approche basée sur le texte (très large, du texte littéraire au sms), appelée « approche communicative » (*National Department of Education 2005b* : 10), ainsi que le processus formel et continu d'évaluation sous ses différents modes. Je ne développe pas plus avant les détails relatifs à la description de l'OBE, qui sont difficile à synthétiser tellement les précisions de sa mise en place sont nombreuses⁵. Les enseignants témoignent d'ailleurs souvent du fait que l'utilisation effective des « résultats d'apprentissage », leur évaluation continue et toute la réorganisation que l'OBE présuppose, s'avèrent contraignantes en termes de temps et de volume administratif⁶.

Malgré l'intérêt qu'elle peut représenter, cette approche rencontre donc de nombreuses critiques de la part des acteurs de l'éducation et des parents d'élèves depuis son apparition en 1997. S'il faut souligner que les rapports concernant les aménagements éducatifs ont toujours été accueillis de manière très délicate dans l'histoire du pays (Rapport De Lange dans les années 1980⁷ ou, à juste titre, le rapport Eiselein⁸ pendant l'apartheid, par

⁴ Auparavant le système était encore différent dans le sens où les élèves pouvaient choisir de présenter, selon les enseignements disponibles dans les écoles, les langues en tant que matières au niveau *Standard Grade* ou *Higher Grade*.

⁵ *Cf.* la thèse de PhD de Balladon (2005) à ce sujet.

⁶ Par exemple en raison des tableaux à remplir pour les autorités éducatives ou de la codification à suivre pour ce faire. *Cf.* les entretiens d'Annie, annexe 42, Nina, annexe 32 (2005) et 39 (2006) à ce sujet.

⁷ Le rapport De Lange, publié en 1981, était en faveur d'un Ministère de l'Éducation unique à tous les types de scolarisation, favorisant une qualité comparable dans tous.

⁸ *Cf.* chapitre 3.3.2.

exemple), les propositions du Curriculum 2005 ont été mises en cause pour plusieurs motifs. La faisabilité de sa mise en place a notamment été soulevée en raison d'un certain manque d'adéquation face à la disparité des situations d'enseignement/apprentissage du pays. Plusieurs paramètres soutiennent cet argument : le manque de ressources et de qualifications des enseignants, ainsi que l'héritage historique en termes de pratiques d'enseignement dans lesquelles ont été formés et exercent les enseignants. Le système éducatif de l'apartheid n'aurait pas encouragé la créativité et l'implication de ces derniers. Balladon (2005) discute certaines représentations des enseignants, dont celle selon laquelle l'OBE contribuerait à l'accroissement du fossé entre les écoles favorisées et celles qui sont défavorisées, ces dernières ne pouvant pas mettre en place les réformes. D'autres mettent en avant le fait que, puisque l'OBE entend favoriser la scolarité réussie de tous les élèves, les niveaux d'enseignement vont baisser dans toutes les situations de scolarisation (et donc dévaloriser les diplômes privés et entraver la circulation internationale des futurs étudiants). Enfin, d'autres encore insistent sur le fait que la mise en avant du travail de groupe en classe ne force les élèves les plus avancés à ralentir leurs progrès pour aider leurs pairs, mettant en péril leur propre progression. En 2009, ces débats sont encore d'actualité, soulevant la question de l'arrêt ou de la modification de l'OBE auprès du grand public dans les médias.

Annexe 13. Les langues matières du secondaire supérieur

NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION. *The National Senior Certificate: a Qualification at level 4 on the National Qualifications Framework (NQF)*. Republic of South Africa : Pretoria, 2005f, 34 p.

Tableau A1 : p 25-26.

Tableau B4 : p 27-29, (le français est surligné de mon fait).

Traduction du titre :

Sujets approuvés à l'échelle nationale en accord avec le programme du *National Curriculum Statement* pour les Grades 10 à 12 (cursus général).

Tableau A1 : langues officielles aux niveaux *langue familiale* et *première langue additionnelle* (groupe A, soit les langues obligatoires du cursus).

Tableau B4 : Langues officielles au niveau *seconde langue additionnelle*, et langues non officielles. (Soit les langues-matières que les élèves peuvent choisir d'étudier et de présenter aux examens de fin de secondaire).

ANNEXURE B

**NATIONALLY APPROVED SUBJECTS THAT COMPLY WITH THE
PROGRAMME REQUIREMENTS OF THE NCS GRADES 10 – 12 (GENERAL)**

GROUP A

TABLE A1: OFFICIAL LANGUAGES AT HOME AND FIRST ADDITIONAL LEVEL

SUBJECT	SUBJECT NUMBER		
	Grade 10	Grade 11	Grade 12
Afrikaans Home Language	04010012	04010023	04010034
Afrikaans First Additional Language	04020042	04020053	04020064
English Home Language	04010102	04010113	04010124
English First Additional Language	04020132	04020143	04020154
IsiNdebele Home Language	04010192	04010203	04010214
IsiNdebele First Additional Language	04020222	04020233	04030244
IsiXhosa Home Language	04010282	04010293	04010304
IsiXhosa First Additional Language	04020312	04020323	04020334
IsiZulu Home Language	04010372	04010383	04010394
IsiZulu First Additional Language	04020402	04020413	04020424
SePedi Home Language	04010462	04010473	04010484
SePedi First Additional Language	04020492	04020503	04020514
SeSotho Home Language	04010552	04010563	04010574
SeSotho First Additional Language	04020582	04020593	04020604
SeTswana Home Language	04010642	04010653	04010664
SeTswana First Additional Language	04020672	04020683	04020694
SiSwati Home Language	04010732	04010743	04010754
SiSwati First Additional Language	04020762	04020773	04020784

TABLE B4: OFFICIAL LANGUAGES AT SECOND ADDITIONAL LEVEL, AND NON-OFFICIAL LANGUAGES (group B)

SUBJECT	SUBJECT NUMBER		
	Grade 10	Grade 11	Grade 12
Afrikaans Second Additional Language	04060072	04060083	04060094
English Second Additional Language	04060162	04060173	04060184
IsiNdebele Second Additional Language	04060252	04060263	04060274
IsiXhosa Second Additional Language	04060342	04060353	04060364
IsiZulu Second Additional Language	04060432	04060443	04060454
SePedi Second Additional Language	04060522	04060533	04060544
SeSotho Second Additional Language	04060612	04060623	04060634
SeTswana Second Additional Language	04060702	04060713	04060724
SiSwati Second Additional Language	04060792	04060803	04060814
TshiVenda Second Additional Language	04060882	04060893	04060904
XiTsonga Second Additional Language	04060972	04060983	0406994
Arabic Second Additional Language	04061002	04061013	04061024
French Second Additional Language	04061032	04061043	04061054
German Home Language	04061062	04061073	04061084
German Second Additional Language	04061092	04061103	04061114
Gujarati Home Language	04061122	04061133	04061144
Gujarati First Additional Language	04061152	04061163	04061174
Gujarati Second Additional Language	04061182	04061193	04061204
Hebrew Second Additional Language	04061212	04061223	04061234
Hindi Home Language	04061242	04061253	04061264
Hindi First Additional Language	04061272	04061283	04061294
Hindi Second Additional Language	04061302	04061313	04061324
Italian Second Additional Language	04061332	04061343	04061354
Latin Second Additional Language	04061362	04061373	04061384
Portuguese Home Language	04061392	04061403	04061414
Portuguese First Additional Language	04061422	04061433	04061444
Urdu Home Language	04061692	04061703	04061714
Urdu First Additional Language	04061722	04061733	04061744
Urdu Second Additional Language	04061752	04061763	04061774

Annexe 14. Publicités de l'Alliance Française en Afrique du Sud

« Learn French the other African language »



Learn
French
the other
African
language

10% OFF

During the Open Days
15th and 16th of July

Contact your nearest Alliance Française
or check www.alliance.org.za

Cape Town 021 423 56 99 | Bloemfontein 051 522 45 65 | Durban 031 312 95 82
Johannesburg 011 646 11 69 | Gaborone +267 395 16 50 | Mbabane +268 404 36 67
Mitchell's Plain 021 392 29 31 | Port Elizabeth 041 585 78 89 | Pretoria 012 343 65 63
Soweto 011 985 68 15

af ALLIANCE FRANÇAISE
Learn French, the French Way



(visage bleu blanc rouge)

Publicité journal, avril 2006 (*Mail and Guardian*)

Publicité Alliance Française, [juillet 2009]
(<http://www.alliance.org.za/French-the-other-African-language.html>)

« Learn French the French way »



Signature du directeur de l'Alliance Française de Durban, 2009 (source courriel personnel)

Alliance Française de Cape Town, [juillet 2009]
(www.alliance.org.za/IMG/jpg/Pub_Juillet.jpg)

Annexe 15. Diplômes offerts en langues étrangères à l'université en 2009.

Voici les niveaux de diplômes auxquels les langues étrangères sont proposées dans les seize universités générales du pays en 2009, étant donné que tous les cursus en langues ne sont pas ouverts jusqu'au doctorat et sachant que chaque langue peut participer à l'obtention d'un autre diplôme, sans toutefois figurer dans l'intitulé du diplôme¹. Le BA reprend le *Bachelor of Arts*, équivalent de la licence ; le Hon reprend le diplôme de *Honours*, équivalent d'une quatrième année de maîtrise ou désormais Master1 ; le MA reprend le *Masters*, soit le Master 2, et le PhD, ou diplôme de *Doctor in Philosophy*, reprend le doctorat. Certaines langues peuvent également être offertes en tant que cours d'initiation, en ce cas c'est le nombre d'années d'études proposées qui est mentionné.

Langues/ Universités	allemand	français	espagnol	mandarin	italien	portugais	arabe	russe
Zululand	MA							
Limpopo	Hon	BA						
Johannesburg	PhD	PhD						
Free State	PhD	PhD						
Rhodes	BA	PhD						
Western Cape	PhD	Hon					PhD	
N.Mandela Metropolitan		PhD						
Pretoria	PhD	PhD	1 année ²					
Stellenbosch	PhD	PhD		BA				
KwaZulu-Natal	PhD	PhD			PhD			
Wits	MA	PhD	option ?		Hon	BA ?		
Cape Town	BA	PhD (affiché BA)	2 années		BA	2 années	2 années	
North West	BA	BA						
UNISA	PhD	PhD	BA+ option		BA+ option	PhD		BA+ option

Tableau 27. Formation offerts en langues étrangères à l'université en 2009.

¹ Avec un fonctionnement universitaire sud-africain réparti en matières « major » et « minor ».

² L' *Agencia Espanola de Cooperacion Internacional* soutient l'espagnol depuis 2008.

Ce tableau exclut les universités du Venda (aucun accès), de Fort Hare (pas de langues étrangères ou de sites pour toutes les matières) et UNISA (aucun accès) pour lesquelles aucune information n'était accessible en 2009 (cf. chapitre 5.2)

Les raisons géopolitiques et historiques à la localisation de ces universités qui proposent du français sont composites et partielles, cela peut-être notamment lié aux capitales du pays³, à la situation de ses aéroports internationaux⁴ ainsi qu'au fait que la majorité de ces universités se trouvent dans les anciennes provinces britanniques⁵, sans que cela ne concerne toutes les universités à la fois.

A ce jour, il semble que les universités du Venda et Fort Hare ne propose aucune langue étrangère dans leur cursus (cf. tableau 17 p 350 du volume de thèse). Il est possible que cela soit dû aux difficultés d'employer des enseignants-chercheurs dans ces langues⁶. L'université du Zululand propose l'allemand, et toutes les autres universités proposent au moins deux langues vivantes étrangères :

- Quatre universités proposent l'allemand et le français (Universités de Johannesburg, du Free State, Rhodes et du Limpopo).
- Deux universités proposent le néerlandais et le français (le Western Cape et N. Mandela Metropolitan University)
- Trois universités proposent trois langues : ce sont le français, l'allemand et l'espagnol à Pretoria ; l'allemand le français et le mandarin à Stellenbosch ; ainsi que l'allemand, le français et l'italien à l'université du KwaZulu-Natal.
- Enfin, trois universités proposent plus de trois langues vivantes étrangères : l'université du Witwatersrand (français, allemand, italien, portugais et espagnol), UNISA (français,

³ Pretoria (capitale administrative) est dans le Gauteng, Le Cap (capitale législative) dans le Western Cape et Bloemfontein (capitale judiciaire) dans le Free State.

⁴ Johannesburg, Cape Town et celui de Durban est en fin de construction pour 2010.

⁵ Sauf pour le Northern Cape qui n'a pas d'université d'enseignement général et qui faisait partie de la province britannique du Cap, tout en y ajoutant le Gauteng, sorte de capitale économique du pays, la North West Province et le Limpopo, qui faisaient toutes trois partie de Transvaal afrikaner.

⁶ Les enseignants-chercheurs disponibles ne sont encore la plupart du temps pas sud-africains, ce qui rend leur embauche difficile en raison des politiques du BEE. Le fonctionnement des langues étrangères ne semble par ailleurs pas soutenu par le gouvernement sud-africain à tout niveau d'enseignement. Certains postes ne sont donc pas pourvus à hauteur des besoins en langues étrangères dans les universités, par manque de candidats et/ou par manque de financements. Une partie des enseignements de langues étrangères ayant été fermés après 1994, moins d'étudiants suivent des cursus universitaires dans ces langues et donc moins de candidats sud-africains formés postulent pour ces emplois. Cela devrait évoluer mais l'on se trouve actuellement entre la période où le fonctionnement était différent et la période actuelle, reconfigurée, où il faut attendre la professionnalisation des étudiants en cours de formation. Certaines universités peuvent donc rencontrer des problèmes quand elles souhaitent proposer des langues étrangères dans leurs formations, d'autant plus que les étudiants sud-africains de français (voire Noirs si l'on prend le BEE en compte) n'envisagent que peu d'entreprendre des études longues vers le doctorat (temps et coûts) étant donné les besoins de professionnels qualifiés dans tous les secteurs à niveau d'études moindre.

allemand, italien, portugais, russe et espagnol), et l'université de Cape Town (français, allemand, italien, espagnol, portugais et arabe).

Les niveaux de diplômes auxquels ces langues étrangères sont proposées en 2009 sont⁷ :

- Le diplôme de *Doctor of Philosophy (PhD)* pour le français (10 universités), l'allemand (7 universités), l'italien (1 université), le portugais (UNISA) et l'arabe (1 université).
- Le diplôme de *Masters (MA)* pour l'allemand (Université du Zululand, Wits).
- Le diplôme de *Honours (Hon)*, équivalent d'une maîtrise ou d'une première année de Masters en France) pour l'allemand (Limpopo, Wits), le français (université du Western Cape) et l'italien (Wits).
- Le diplôme de *Bachelor of Arts (BA)* pour l'allemand (Rhodes, North West, Cape Town), le français (Limpopo, North West), le mandarin (Stellenbosch), le russe (UNISA), l'espagnol (Wits, UNISA) et l'italien (Cape Town, UNISA).
- Des cours pour une année d'initiation à l'espagnol (Pretoria), deux années d'études pour le portugais (Cape Town, Wits), l'arabe (Cape Town), l'espagnol (Cape Town) des cours « optionnels » de russe, italien et espagnol (UNISA).

Les pages des départements de français des universités mentionnent souvent le soutien de l'ambassade de France à Johannesburg, notamment à travers des formations à l'étranger d'enseignants-chercheurs pour développer les départements, des bourses d'assistantat en France pour les étudiants, ainsi que des dons (antenne satellite, ordinateur, matériel) en affirmant les relations dynamiques du service de Coopération avec les établissements enseignant le français. On pourrait arguer du fait que le français ne se maintient que grâce à ces aides, mais je ne pense pas que cela soit toujours fondé dans le sens où le soutien des autorités françaises accompagne la recontextualisation du français dans le pays pour que la langue puisse répondre aux demandes de formation. Ces aides s'inscrivent donc dans une autonomisation à moyen terme du français en Afrique du Sud et en tachant de tisser un réseau autour du français en Afrique du Sud pour travailler en synergie (*cf.* chapitre 7).

⁷ Les diplômes proposés dépendent grandement de la qualification des enseignants dans une langue donnée.

Annexe 16. L'offre en français selon des sites universitaires

16a Comparaison de trois cursus menant au Bachelor of Arts

Cursus de Wits [17 mai 2009] :

« Niveau 1 :

Langue et culture française de base : ce module est un cours de langue par ordinateur pour débutants souhaitant développer des compétences de base en langue française.

Langue et culture française intermédiaire : c'est une prolongation avancée du précédent module.

Niveau 2 :

Langue française et production de texte: ce module offre une révision de la grammaire française, familiarise l'étudiant avec des problèmes structuraux et grammaticaux avancés et teste cette connaissance par des exercices pratiques et de la traduction. Il offre en plus un panorama de la littérature du XXe siècle avec l'analyse littéraire d'une sélection de textes. Le cours comporte un élément de culture et de civilisation francophone.

Langue française et production de texte : Ce cours est une prolongation du précédent module et il renforce les compétences avancées orales et écrites à travers des exercices pratiques et de la traduction. Il renforce de plus le panorama de la littérature du XXe siècle commencé lors le précédent module et offre une analyse littéraire avancée d'une sélection de

textes.

Niveau 3 :

Composition et stylistique en français avancé : l'objectif de ce cours est d'affiner les compétences d'écriture et de lecture¹, ainsi que favoriser l'interprétation par les étudiants d'une large variété de textes représentant tous les aspects de l'usage du français contemporain.

Négocier la langue : Les compétences orales et écrites sont toutes deux affinées dans ce module. L'accent est mis sur l'application pratique des compétences en langue française. Les différents registres de langue sont explorés, par exemple en situation professionnelle.

Littérature française (cours de lecture) : ce cours offre une exploration en profondeur d'une sélection de textes canoniques de la littérature française ou francophone. Les textes sont étudiés dans le contexte sociopolitique et littéraire de la période choisie.

Sélection de thèmes en littérature française : ce cours offre une étude spécialisée de la littérature des 19^e et 20^e siècles qui examine en particulier les écritures françaises et africaines de l'époque coloniale. Une recherche indépendante sur un thème choisi fera partie intégrale du cours ».

Cursus de UWC [17 mai 2009] :

« Français 1 :

Si vous n'avez jamais appris cette langue auparavant, vous ferez une première année de cours en français. Vous apprendrez « les bases » de la langue français, ce qui veut dire que vous serez amenés à vous présenter, à proposer (et refuser) des invitations, demander (et

¹ On les formuleraient plutôt en français en tant que compétence de production et de réception écrites. Je les traduis volontairement de manière littérale car je ne suis pas sûre que les « quatre compétences » exploitées en Afrique du Sud soient à envisager de la même manière que celles auxquelles l'expression fait référence en français. Le questionnement reste ainsi ouvert.

donner) des directions, être d'accord, nier, prédire – généralement vous apprenez ce dont vous avez besoin dans le but de « vous en sortir » si vous vous trouviez, tout à coup, au milieu d'une ville francophone dans laquelle personne ne parle votre langue. Au niveau de la grammaire, nous évoquerons notamment des verbes (présent, passé, futur), des prépositions, des pronoms variés et autres. Mais ce qui est important c'est que nous n'allons pas essayer de tout faire ; nous nous concentrons sur les éléments essentiels. Nous essayons également de le faire en vous soutenant, avec une emphase certaine sur l'oral (en petits groupes si possible) »

Français 2 :

Révisions du français 1 dans les deux premiers modules et « attention particulière à la compréhension écrite. Vous allez acquérir une certaine « finesse » dans votre utilisation du français et vous utilisez enfin certains des temps les plus biscornus (au moins pour les étudiants dont c'est une langue étrangère) du français comme le conditionnel et le (redouté) subjonctif. Dans les deux derniers modules, nous introduisons progressivement des textes plus longs (au sujet de la France et de la francophonie, avec un peu de littérature – des nouvelles- juste pour s'amuser). Nous travaillerons aussi le français commercial de manière importante, pour favoriser votre utilisation du français dans des situations professionnelles typiques de la vie réelle.

Français 3 :

Cette année est largement dévouée à aiguiser et perfectionner les compétences d'oral, d'écriture et de lecture développés auparavant. Nous portons une attention particulière aux media français (magazines, journaux, télévision). Nous travaillerons un peu les stylistiques de la langue française, en proposant à l'occasion des comparaisons avec l'anglais. Il y aura une sélection de textes (littéraires) plus long, incluant des pièces de théâtre et des romans.».

Cursus de UKZN [3 mars 2008] :

« Français 101/102 : français pour débutants

La première année de cours en français a pour but d'équiper les étudiants pour communiquer de manière adéquate en français et les préparer à rejoindre les étudiants qui ont déjà une expérience en français (comme le *Matric*, le *A level*², etc.) en deuxième année. C'est un cours intensif basé sur une approche communicative pour développer les compétences de base de prise de parole, d'écoute, de lecture et d'écriture³ en français. Des supports audio et vidéo sont utilisés pendant le cours et l'accent est mis sur la capacité à utiliser le français dans des situations concrètes.

Français 201/202: français intermédiaire

La seconde année du programme a pour but de consolider les compétences de base acquises en première année et d'élargir l'exposition à la langue française. Les étudiants sont introduits à une variété de supports (en) français⁴ : des extraits de la chaîne française⁵, des œuvres vidéo, des études de films, des magazines français ainsi que des dessins animés sont explorés. A travers l'analyse de textes, les étudiants sont capables d'identifier les types de textes, leur audience, à avoir leur cohérence et leur continuité narrative et/ou référentielle. Le cours introduit également les étudiants à des aspects de la culture française, incluant les textes littéraires. Les étudiants qui ont étudié le français à l'école sont exemptés de l'étude du premier niveau et s'inscrivent en français 201.

² Diplôme britannique de fin de cycle secondaire.

³ « speaking, listening, reading and writing ».

⁴ Deux choix sont possibles en matière de traduction entre « supports en français » et « supports français » puisque la version originale propose « a variety of French material ». La suite du texte indique une centration autour de la France qui peut faire opter pour la seconde proposition.

⁵ Probablement TV5.

Français 310/302 : français avancé

En troisième année, les étudiants approfondissent leur connaissance de la langue française à travers une exposition à un vaste champ de documents écrits et oraux. Ils sont exposés à la poésie et la prose écrites en français, du 18e au 20e siècle, pas seulement de France mais également d'autres parties francophones du monde, principalement en Afrique ».

16b. Pages de l'université de Witswatersrand (Wits)

(version disponibles en 2008 et 2009 [17 mai 2009]), à l'adresse :

<http://web.wits.ac.za/Academic/Humanities/SLLS/Disciplines/French/>

« About the Discipline:

The Discipline of French in the School of Literature and Language Studies is aimed at teaching French language, literature and culture. Our teaching method combines the communicative approach (lots of conversational practice) with the use of multimedia and CALL (Computer Assisted Language Learning).

FRENCH IS THE LANGUAGE OF:

Business

Tourism

Culture

Diplomacy

Science and Technology

It is spoken in Africa, Europe, Canada and the Far East (Vietnam, Laos, Cambodia)

Learning French is useful because it enables you to communicate with other people; you learn to appreciate their way of life, their history, their values; you will reach a better understanding of your own language, its meaning and its structure; you will gain insight into another world view.

Undergraduate Course Information

First Level:

- Basic French Language and Culture

This module is a computer aided language course for beginners wishing to acquire basic French language skills.

- Intermediate French Language and Culture

This is a more advanced continuation of the module above.

Second Level:

- French Language and Text Production

This module offers a revision of French Grammar and familiarises the student with advanced structural and grammatical problems and tests this knowledge through practical exercises and translation. In addition it offers an overview of the literature of the 20th century with literary analysis of selected texts. The course contains a component on Francophone culture and civilization.

- French Language and Text Production

This course is a continuation of module 215 and reinforces advanced oral and written language skills through practical exercises and translation. In addition it reinforces the overview of the literature of the 20th century begun in module 215 and offers more advanced literary analysis of selected texts.

Third Level:

Advanced French Composition and Stylistics

The aim of this course is to refine writing and reading skills, and to enable students to interpret a wide range of texts representing all aspects of contemporary French usage.

Negotiating Language:

Both oral and written language skills are refined in this module. Emphasis is placed on the practical application of French language skills. The different registers of the language are explored, for instance in business situations. **Select Topics in French Literature** This course offers a specialised study in 19th and 20th century French literature. In particular, it will examine French and African writing of the colonial era. Independent research on a chosen topic will be an integral part of the course.

French Literature (Reading Course)

This course offers an in depth exploration of selected canonical texts in French or Francophone literature. Texts are studied in the context of the socio-political and literary background of the period chosen.

Selected Topics in French Literature

This course offers a specialized study in 19th and 20th century French Literature. In particular, it will examine French and African writing of the colonial era. Independent research on a chosen topic will be an integral part of the course.

Postgraduate Course Information

Honours Level:

French Studies at Wits offers two modules and the remaining modules may be chosen from Honours modules at University of Johannesburg. Students may combine French modules offered by French Studies at Wits with two modules offered by another discipline (with the permission of the heads of relevant divisions/departments).

Dissertations will be submitted to French Studies at Wits, unless other arrangements have been approved by the relevant departments at Wits or at University of Johannesburg. Please note that both Wits and University of Johannesburg require potential candidates to have obtained at least 65% in their final year of French for their BA (Bachelor of Arts Degree) at a South African University.

Foreign students are required to sit for a test administered by either Wits or University of Johannesburg prior to registration.

Masters and PhD Levels: By dissertation only ».

16c Pages de l'université du Western Cape (UWC)

(version disponible du site en 2008 et 2009 [17 mai 2009]), à l'adresse :

http://www.uwc.ac.za/index.php?module=cms&action=showfulltext&id=gen11Srv7Nme54_3022_1210050457§ionid=gen11Srv7Nme54_7862_1210050457&menustate=dept_language

«French Undergraduate

Why study French?

French is one of the major international languages. It is spoken widely in Africa, Europe, North America and South East Asia. As our international links increase, so the need for French speaking people in various fields (commerce, medicine, engineering, education, tourism, etc) will increase. Why learn French? It will greatly increase your employability in the global market. It could also open the doors to various wonderful pleasures.

First Year Course in French

Lectures per week: 3 one hour periods per week

Tutorials per week: 1 one hour period per week

Textbook: course notes

Evaluation: continuous evaluation throughout the year, with an examination at the end of the year.

If you have never learnt this language before, you will do a first year course in French. You will learn the "basics" of the French language, which means that you get to introduce yourself, offer (and refuse) invitations, ask for (and give) directions, agree, deny, predict - generally you learn the things that you will need in order to "get by" if you were to find yourself, suddenly, in the middle of a French speaking city where no-one speaks your language. Grammar-wise we're talking about things like verbs (present, past and future), prepositions, the various pronouns and so on. But what is important is that we don't try to do everything; we stick to the essentials. And we try to do it in a supportive way, with quite a bit of emphasis on speaking (in small groups where possible).

Senior Courses in French

French II

French II consists of four modules which can be taken by learners who have passed the first year course; learners who have passed Matric French sufficiently well to cope with French II; or learners who have previously spent a lot of time in a French speaking place.

The first two modules are geared towards revising the work you did in French I, with particular emphasis on reading comprehension. You will acquire a certain "subtlety" in your use of the French language and you will finally get to use some of the quirkier (at least to foreign language students) aspects of French, like the conditional tense and the (dreaded) subjunctive.

In the last 2 modules we gradually introduce longer texts (about France and la francophonie, with a bit of literature - short stories - thrown in just for fun). We also do quite a bit of commercial French, to enable you to use your French in typical real-life, professional situations.

French III

This year is by and large devoted to honing and perfecting the speaking, reading and writing skills developed before. We take a particular look at the French press (magazines,

newspapers, TV). We will do some work on the stylistics of the French language, occasionally making comparisons with English. There is a selection of longer (literary) texts, including some plays and novels.

Postgraduate

The Department offers postgraduate studies in any of its four languages; however, there are some constraints with respect to staff limitations. With regard to Latin, due to staff limits, Latin cannot offer the subject at the Honours level. Arabic, German and French are offering modules at the Honours level. A student has to do five modules, and they require mainly class attendance; however, at least one out of the five modules can be chosen from a department outside Foreign Languages. German and Arabic are in a position to supervise MA and PhD theses. In the case of Arabic, international students who have an Honours or a degree in Arabic studies equal to it, may be permitted to register for a Master's degree. However, proficiency in both Arabic and English is required. A student may be allowed to write a dissertation in Arabic, provided he or she has a reading knowledge in English.

French Postgraduate

French Honours

The curriculum normally consists of a selection of five (5) modules with a total value of 120 credits. (Each module is valued at 24 credits.)

Modules that are indicated as "core modules" are compulsory within the specific Honours programme.

Due to staff and other constraints, not all the listed modules are necessarily offered in a given calendar year.

Core modules:

French 701 Research essay or project

French 731 French / francophone civilisation and theory

French 732 French Language: French as a foreign language, comparative stylistics of French and English

Elective modules:

French 733 Selected French authors and poets

Foreign Languages 731 Classical mythology in (modern) European literature*

Foreign Languages 732 Europe / Africa interface*

Please note the following: Modules marked with an asterisk (*) can be offered in English».

16d Pages de l'université du KwaZulu-Natal (UKZN)

(Version disponible en 2007 et 2008 [3 mars 2008], inaccessible en 2009), consultée à l'adresse : <http://www.ukzn.ac.za/LLL/Frenchweb205.aspx>.

« Why French?

- French is spoken in over half the countries in Africa and is the language of some of the most developed cultures in the world;
- It is valued highly as a vehicle for literature, thought, diplomacy, certain sciences and commerce;
- The literature and cinema from the francophone countries of the African, American and Asian continents are among the most fascinating being created today;
- And closer to home, the quickening pace of African co-operation, of globalisation, with its developing opportunities for employment, makes a thorough knowledge of the language and culture of France and francophone countries particularly relevant and rewarding.

French Staff

Jacqueline Machabeis (HC): Associate Professor, twentieth century literature, especially in relation to narrative technique: Malraux, Camus, Robbe-Grillet. French civilisation as a reflection of a French identity. [Publications](#)

Francesca Balladon (HC): Senior Lecturer, French foreign-language teaching, theory and practice. Eighteenth-century literature: Diderot, Voltaire. [Publications](#)

Bernard De Meyer (PMB): Associate Professor, French literature with special interest for Nineteenth-century prose and poetry, as well as literature from Africa in French. [Publications](#)

FRENCH

The courses

FRENCH 101/102 : French for Beginners

This first year course in French aims to equip students to communicate adequately in French and get them ready to join students with previous experience in French (i.e. Matric, A Level, etc.) in the second year programme. It is an intensive course based on a communicative approach to develop the basic skills of speaking, listening, reading and writing in French. Audio and video material is used throughout the course and the emphasis is on the ability to use French in concrete situations.

FRENCH 201/202 : Intermediate French

The second year programme aims to consolidate the basic skills acquired during the first year and widen the exposure to the French language. Students are introduced to a variety of French material: clips from the French channel, video work, film study, French magazines as well as cartoons are explored. Through the analysis of texts the student is enabled to identify the type of text, the audience, to see its coherence, its narrative and/or referential continuity. The course also introduces students to aspects of French culture, including

literary texts. Students who have studied French at school are exempted from first-level study and register for French 201.

FRENCH 301/302 : Advanced French

In the third year, students deepen their knowledge of the French language through exposure to a vast array of written and oral documents. They are exposed to poetry and prose written in French, from the 18th to the 20th Century, not only from France, but also from other French speaking parts of the world, mainly Africa.

POST-GRADUATE STUDIES

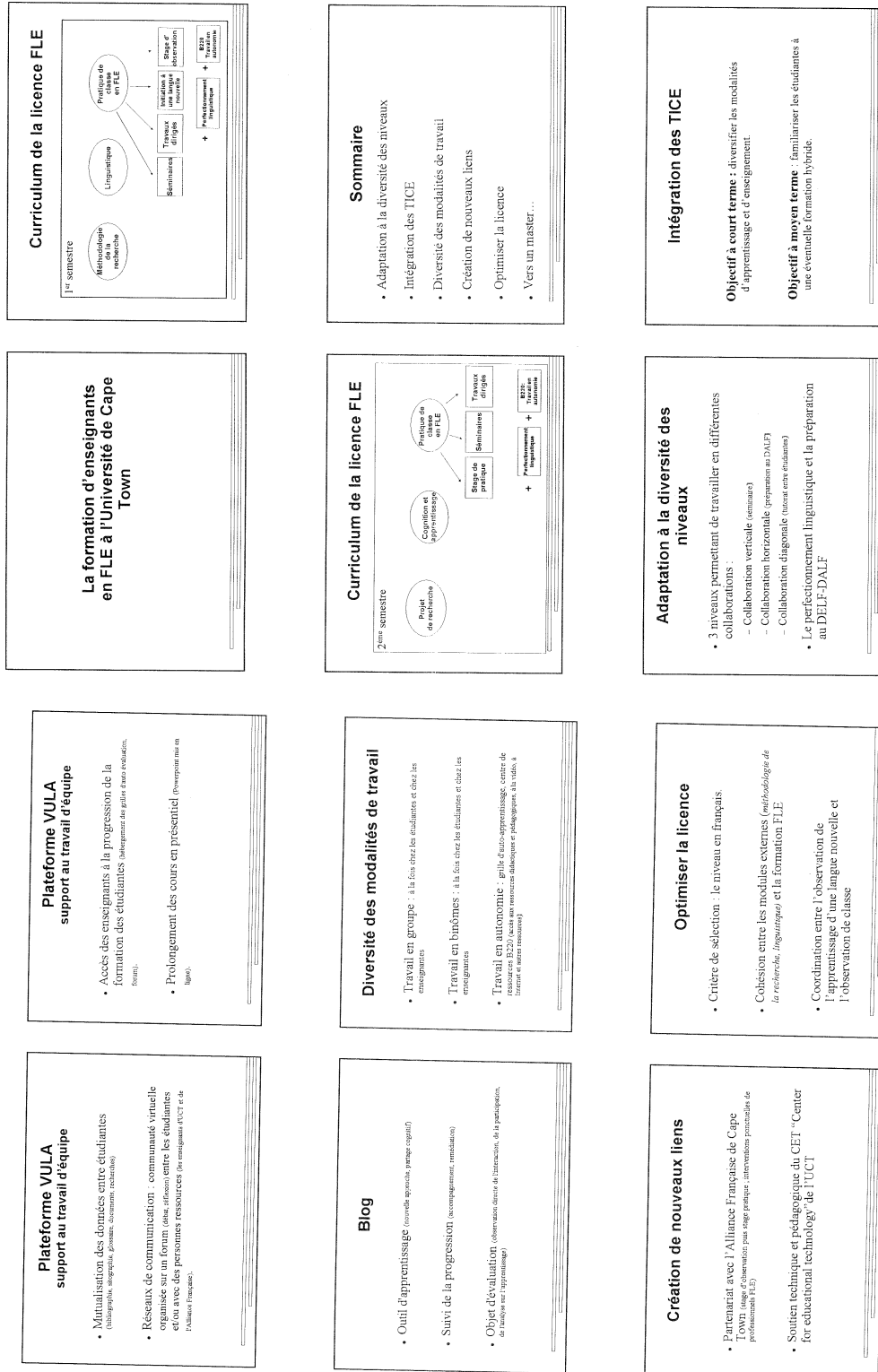
The section of French offers a full programme of post-graduate studies: Honours, Masters and Ph.D. Please contact one of the members of staff who will gladly assist you ».

Annexe 17. Projets innovants

concernant la formation universitaire en français

Projet licence puis master FLE à l'université de Cape Town (UCT) :

(communication personnelle de V. Everson).



Projets français/médias de la Nelson Mandela Metropolitan University :

« 1. The French discipline and the Department of Journalism, Media and Philosophy in the School of Language, Media and Culture at the Nelson Mandela Metropolitan University devised a plan of action for an innovative co-operative project for their students. The project was initiated once the need to restructure the French curriculum at the NMMU was identified. This restructuring was to incorporate a media content, as it was felt that an alternative course content was needed to revitalize the French subject at the university. Notwithstanding the fact that the study of literature is still extremely important in university studies, it was argued that a new approach was needed to teach French as a foreign language. Therefore, a new methodology was devised in order to bring the teaching of French into the 21st century. This new methodology needed to incorporate both the analytical skills of literary analysis and a brand-new approach to language teaching that did not rely solely on grammar teaching.

Thus, with the assistance and support of the Alliance Française and the sponsorship of the French Embassy in South Africa, the project aims to create a greater synergy between the French and Media curricula at the NMMU. This will be accomplished through the interpretation of media projects such as the creation of a blog, an online newspaper, the writing of press releases and interviewing techniques. The rationale for the focus on media is that a survey carried out by the French discipline revealed that 77% of students taking French at the NMMU are Media students.

Rétrospective sur l'Ironman Afrique du Sud

This blog has been created by the second and third year French students of the Nelson Mandela Metropolitan University (NMMU), in Port Elizabeth, South Africa.

The articles that appear on this site have been written by the students for a project that was sponsored by French Embassy in South Africa and that has received the support of the Alliance Française of Port Elizabeth.

The common theme of these articles is French and Francophone cultures as seen from the students' perspectives.

From Zidane, to Mauritius, via the Louvre, gastronomy and politics, we invite you to discover the students' views about present-day France and Francophone culture.

<http://lesilluminatiions.over-blog.fr/> ».

(Page web 2008 du département de français de l'université, cf. sitographie).

Projet français/traduction de l'université de Pretoria (2009):

« In order to meet the increasing demand of professionally trained translators and interpreters, the French section is becoming increasingly professionally orientated: Since the beginning of 2007, two new modules focusing on professional translation and interpretation were introduced at Honours degree level and one advanced professional translation module at MA level. Since 2008, this module forms part of the MA in Applied Language Studies, specialisation in Translation/ Interpretation in the School of Languages, alongside various interpretation and translation modules. The specialised courses and the language combinations offered at the University of Pretoria are unique in its kind in South Africa in terms of professional translator and interpreter training. This field is also becoming important research area for postgraduate studies. Moreover, a lexicographical research programme, which will lead to the publication of a French-Afrikaans dictionary, is currently nearing completion. The postgraduate programme (MA course work) also includes modules on the Didactics of the French language. Literature modules include the study of Francophone literature as well as classical and modern French literary works in context ».

(Page web 2009 du département de français de l'université, *cf.* sitographie).

Annexe 18.

Politiques de « développement » des langues et réactions

Le South African Languages Bill (2000)

La politique de développement des langues du LANGTAG a commencé à prendre forme à travers le *South African Languages Bill*, projet de loi présenté en 2000. Les propositions prennent alors la forme de la promotion de l'utilisation de quatre langues par le gouvernement national, une pour chacun des quatre groupes suivants, sur le principe de la rotation :

- anglais ou afrikaans,
- une langue nguni (ndebele, swazi, xhosa ou zulu)
- une langue sotho (pedi, sotho ou tswana)
- venda ou tsonga

Cette décision est intéressante car elle catégorise les langues officielles selon quatre groupes : le premier reprend les anciennes langues officielles, le dernier les langues isolées linguistiquement, puis les langues correspondant aux deux groupes linguistiques considérés comme majeurs dans le pays : les langues des « familles » nguni et sotho. Cette loi a pour but d'être appliquée à toutes les institutions du pays, nationales et provinciales, autant qu'aux pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire. Des « unités linguistiques » seraient créées dans chaque province pour mettre en place et superviser cette planification, tout en enquêtant auprès de la population pour l'informer ainsi qu'évaluer les pratiques et les mises en places.

Ces travaux de recherches ont également contribué à l'élaboration du *National Policy Framework* de 2003, qui régit l'usage des langues dans l'administration officielle (choix des langues de travail, des langues de correspondance officielle avec les citoyens, la publication nationale officielle en onze langues ou selon le « plurilinguisme fonctionnel » de Webb, précédemment cité par Beukes (2004 : 10). La langue officielle internationale est l'anglais ou toute langue souhaitée par l'interlocuteur du pays. La proposition d'utiliser quatre langues selon le *South African Languages Bill* de 2000 a été modifiée : six langues sont désormais requises pour les publications : une langue nguni (ndebele, xhosa, zulu ou swati) et une langue sotho (pedi, sotho ou tswana) ont été conservées sur le mode de la

rotation, mais désormais l'anglais, l'afrikaans, le venda et le tsonga ne sont plus optionnels mais doivent chacun y figurer¹. Cette décision fait suite à des critiques concernant le fait que cette proposition « à quatre langues » défavorisait le tsonga et le venda, ce à quoi le gouvernement a remédié par le choix de ces six langues (Beukes 2004 : 10). Heugh (2003 : 11, citée par Beukes *Idem* 21) avance en retour que cette décision de publication en six langues ne fait que générer la division et qu'elle « instaure par défaut un paradigme ethnolinguistique non équitable ». Il est vrai qu'à travers cette décision, une langue comme le zulu qui représente près d'un quart de la population sud-africaine totale intervient par rotation avec trois autres langues tandis qu'une langue comme le tsonga ou le venda, représentant 4,4% et 2,3% de la population respectivement, sont utilisées à chaque fois (*cf.* tableau 1, p. 42, volume de thèse). Heugh défend donc une visibilité des langues en fonction du nombre de locuteurs, cependant il semble également qu'elle défend ici le zulu et le xhosa comme deux véhiculaires majeurs du pays, avec l'anglais et l'afrikaans, soulignant ainsi, tout le fait Beukes, leur importance :

« Le sondage [de Heugh] suggère qu'environ 36% des Sud-Africains peuvent comprendre l'anglais, 30% comprennent le zulu, 29% l'afrikaans et 21% le xhosa. C'est en ce sens que Heugh pointe l'émergence de quatre lingua franca. Elle en déduit que compte tenu du fait que le zulu et le xhosa se recourent dans une proportion importante, environ 50% des Sud-Africains comprennent probablement le zulu/xhosa [...]. Ces résultats ajoutent du poids au besoin d'encourager l'usage de nos langues indigènes, encore plus dans leur rôle en tant que lingua franca » (Beukes *id.* 17)

L'importance des langues d'origine nguni est donc appuyée par le fait que près d'un quart de la population compte le zulu parmi ses langues familiales, suivi par le xhosa, langue distinguée du zulu par les standardisations missionnaires mais qui en reste très proche encore actuellement.

Le comité pour les langues marginalisées :

Au-delà des questions que soulève la position de l'anglais comme langue « hyper centrale » (Calvet 1999 : 82), il serait en effet envisageable que certaines des neuf langues supplémentaires de la Constitution de 1996 pâtissent paradoxalement de leur statut de langue officielle. Un « Comité pour les langues marginalisées » a été créé pour défendre les langues Tsonga, Venda, Swati et Ndebele (Webb 2002 : 19). Ces langues seraient en effet menacées par le zulu, le xhosa, le pedi, le sotho et le tswana car elles comptent moins de locuteurs dont c'est la première langue de socialisation. Il semble que des questions

¹ Voir le *South African Language Bill*, revised final draft of 24th April 2003, paragraphe "language policy", [14 novembre 2008], url: <http://www.pmg.org.za/bills/030804salanguagesbill.htm>.

identitaires se jouent sous la défense de ces langues, en prévention d'éventuelles tentatives d'homogénéisation des langues historiquement défavorisées sous des regroupements entre langues du groupe nguni et du groupe sotho-tswana. S'ils sont présentés comme quatre groupes distincts de langues avec le groupe tsonga et le groupe venda, il n'y aurait « pas d'évidence convaincante de ces différenciations entre groupes in situ » (Herbert & Bailey 2002 : 66). Le ndebele, le swati, le xhosa et le zulu sont catégorisés comme appartenant à la famille de langues nguni tandis que le pedi, le sotho et le tswana sont eux associés au groupe de langues sotho-tswana. Le tsonga partagerait des traits phonologiques et grammaticaux avec les langues nguni et le venda avec le pedi (*Ibidem* 71).

En considérant ces catégorisations linguistiques, le Comité pour les langues marginalisées craint certainement que les grands véhiculaires² régionaux n'absorbent ces langues, comme cela a déjà eu lieu pour le ndebele du nord du Transvaal, disparu sous l'influence du sotho. Ce Comité craint peut-être que le peu d'aide au développement de leurs langues comme langues officielles revienne à avoir recours aux langues dites proches, comme cela a eu lieu par le passé pour les locuteurs de swati, alphabétisés en zulu car leur langue n'était pas encore standardisée. Les locuteurs de swati scolarisés parlaient alors plutôt en zulu, ce qui pouvait contribuer à une représentation diglossique des langues avec le zulu comme variété haute et le swati comme variété basse (Calvet 2002 [1993] : 42, 2002 [1974]). La création de ce Comité vise en tous cas à consolider les différences entre les langues.

Herbert et Bailey précisent d'ailleurs que les différences entre swati et zulu sont minimales mais que le dernier quart de siècle a vu des campagnes sociopolitiques rigoureuses de distinction, en Afrique du Sud et au Swaziland (*Idem* 66). De manière proche, Ebrahim-Vally et Zegeye mettent en avant le fait que c'est la standardisation des langues par les missionnaires qui a participé à créer des langues différentes à partir de « différents segments nguni et sotho » (2001 : 115). C'est pour cette raison que Alexander (2003 : 13-14) souligne l'intérêt des travaux de Jacob Nhlapo dans les années 1950, qui consistaient à tenter d'homogénéiser les langues nguni (avec le même projet pour les langues sotho-tswana) vers un standard écrit unique, notamment pour faciliter la scolarisation et l'alphabétisation de près de 45% de la population, ou au moins pour l'écrit et la publication. Cela laisserait cependant le tsonga et le venda isolés, ces propositions ont été rejetées suite à la réaction virulente de « certains universitaires Noirs qui ont souligné la valeur symbolique des « langues africaines » (Mesthrie 2002 : 23). Webb se demande à ce

² Véhiculaire comme « une langue utilisée pour la communication entre des groupes qui n'ont pas la même première langue » (Calvet 2002 [1993] : 40)

sujet si ces « leaders des communautés de langue bantoues » ont ressenti ces propositions comme une menace pour leur identité socioculturelle, mais également politique, alors qu'elles visaient à un enrichissement selon lui, et non à une « soustraction » linguistico-culturelle (Webb 2002 : 32). Mesthrie souligne d'ailleurs ironiquement qu'il semble que cette proposition trouve finalement écho dans les pratiques, non pas au niveau de l'écrit mais à la télévision, ce qui rejoint ma remarque *supra* (cf. chapitre 1.1.2). En pratique, les traductions des documents officiels semblent rares, au moins une radio publique en chaque langue officielle a vu le jour, mais les neuf langues historiquement défavorisées restent majoritairement absentes de tous les événements importants qui permettraient à leurs locuteurs de s'inscrire dans une participation démocratique active.

Alexander rappelle donc que les propositions de Nhlapo sont toujours d'actualité (2003 : 13) et ont été formulées de manière à favoriser un enseignement, pourquoi pas bilingue, en langue nguni ou sotho (homogénéisées) avec l'anglais. Webb y reconnaît des avantages au-delà de l'intention politique visant à « l'unité noire » (2002 : 31), notamment en termes de coûts matériels pour les écoles en passant de sept langues à deux « homogénéisations linguistiques ».

En situation de communication, cette perméabilité entre le zulu et le xhosa semble d'ailleurs exploitée, ou du moins perçue, comme Annie³ m'en fait part alors qu'elle aborde la proximité entre les langues noires selon elle, qui reprend la représentation selon laquelle les Sud-Africains noirs sont tous plurilingues (cf. Annie annexe 42). Pour Annie, les Sud-Africains noirs auraient des facilités à être plurilingue parce que leurs langues sont proches, comme si elles se ressemblaient toutes à son oreille. Elle me fait part ici du fait d'une anecdote concernant un ami Pieter qui parvient à communiquer avec des locuteurs de xhosa, grâce à sa compétence en zulu : si Pieter était noir, ses interlocuteurs attendraient de lui qu'il parle xhosa, dans l'idée qu'en tant que Sud-Africain noir, il doit prendre en compte le fait qu'il est dans une région xhosa et manifester une forme de respect de la langue de l'autre qui passe par sa pratique.

On comprend donc pourquoi les propositions de Nhlapo ont pu, dans un contexte aux enjeux élargis, soulever les indignations. On comprend donc également que certains Sud-Africains, dont les auditeurs de SABC⁴, souhaitent avoir recours à l'anglais en tant que *lingua franca* plutôt qu'une autre langue du pays. En quelque sorte, le recours à l'anglais dans ce cas permet de passer outre les catégories ethnicisantes (socioculturelles et

³ jeune enseignante de FLE, (cf. annexe 42).

⁴ Cf. le témoignage de Maredi, annexe 25b.

linguistiques) en vigueur, donc d'interagir au-delà des oppositions qu'elles impliquent historiquement (entre catégories « raciales » mais également, au sein de chacune de ces catégories, entre catégories ethnicisantes).

Partie C : observables construits en interaction

Annexe 19. Observables produits avec les élèves de FLE

Certaines précisions sont nécessaires concernant la manière dont les observables construits avec les élèves de cycle secondaire figurent en annexe (*cf.* chapitre 2.1.3).

J'ai rencontré huit classes dans trois écoles différentes, réparties entre la Grade 8 et 12 :

Classe	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Grade 11	Grade 12
détail	Robertson 12 élèves	Clark 3 élèves	Robertson 11 élèves	Clark 10 élèves	Porter 9 élèves
	Clark 5 élèves	/	/	Robertson 6 élèves	Robertson 11 élèves

Tableau 28. Classes de français rencontrées au secondaire « ex-model C »

Certains de ces observables sont issus de fiches directement remplies par les élèves pendant notre discussion, dans d'autres cas, ce sont mes notes de terrain qui ont servi à remplir le tableau. Ces dernières retranscrivent les propos des enfants et leur ordre (par exemple pour les langues des parents). Il ne m'a pas été possible de revenir par la suite sur ces déclarations de manière individuelle avec eux.

Les élèves de Clark n'ont pas de 1e AL car ils sont tous sous le statut immigrant et étudient donc directement le FLE en tant que 2e AL.

En pratique, les réponses à la question 7 sur les langues qu'ils souhaiteraient apprendre sont souvent données dans une perspective « d'idéal », le fait d'avoir posé la question au conditionnel a certainement joué en ce sens. Des élèves ont répondu dans une perspective « pragmatique » en considérant conserver les langues déjà en cours d'appropriation ou en estimant ne pas souhaiter en apprendre d'autres, alors que certains vont jusqu'à citer quatre langues. Il faut donc nuancer les réponses à cette question dans le sens où elles varient entre « idéal » qui n'est pas forcément envisagé et projet concret amorcé ou à venir.

Les guillemets citent les élèves, mes remarques figurent entre crochets, les parenthèses donnent des précisions issues des notes de terrain. Ces trois établissements ont l'anglais comme « langue de l'école » (comme LoLT et donc comme *Home language* (HL))

Grade 8, Robertson	Robertson– cours de français des Grade 8 - 12 élèves – 1/3			
Élève témoin + repère	A. (Robertson.G8.1)	J. (Robertson.G8.2)	A. (Robertson.G8.3)	Y. (Robertson.G8.4)
Âge + fille/garçon	13 - G	13 - G	13 - G	14 - G
Langues familiales	anglais	anglais hindi	anglais hindi	xhosa anglais
Home language	anglais	anglais	anglais	anglais
1e AL	hindi (privé)	hindi (privé)	hindi (privé)	afrikaans
2e AL	français	français	français	français
Autre langue ?	zulu (cours de conversation)	thaï (vacances)	tamoul (films)	zulu (cours de conversation), xhosa (langue familiale)
Veut être	Ingénieur en chimie	Pilote d'avion	Comptable	/
Langues vues comme nécessaires pour cela	?	Tout car « être pilote d'avion sollicite les langues »	n'est pas sur, pas de besoin en tant que comptable	[ci-dessous]
Allé à l'étranger ?	non	non	non	/
Langues père	Anglais, hindi [parents dirigent un lycée ?]	Anglais, hindi	Hindi, anglais	xhosa, anglais (beau-père : zulu, anglais)
Langues mère	Anglais, hindi	Anglais, hindi	Hindi, anglais	xhosa, anglais, zulu
Commentaires sur la HL	Parlé à la maison en plus d'être appris à l'école, « j'aime bien »	Parlé à la maison	Parlé partout	Veut parler les langues officielles, pour travailler dans son parc national (ses parents ont une réserve). Veut « continuer le français pour parler aux touristes » et « l'afrikaans et le zulu pour le travail et la vie quotidienne. » Garde l'afrikaans et le français.
Commentaires sur 1e AL	cours privé	Hindi « un peu parlé à la maison », cours privé	A la maison, cours privé	
Commentaires sur 2e AL	Appris à l'école, « j'aime bien ». veut continuer l'apprentissage	A l'école	Un peu	
Autre commentaire	Zulu « c'est un peu dur »	/	/	Zulu : cours de conversation
Apprendre une langue nouvelle?	« j'ai commencé le chinois avec des livres », « car il y a beaucoup de Chinois dans le monde et mes parents vont	L'allemand, « j'aime bien »	Plus de Hindi, « si je vais en Inde, pour communiquer avec les personnes de ma religion »	« assez pour le moment »

	beaucoup en Chine »			
Robertson – cours de français des Grade 8 - 12 élèves – 2/3				
Élève témoin + repère	B. (Robertson.G8.5)	K. (Robertson.G8.6)	J. (Robertson.G8.7)	M. (Robertson.G8.8)
Âge + fille/garçon	13 - G	14 - G	13 - G	13 - G
Langues familiales	anglais	anglais	anglais	anglais
Home language	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans
2e AL	français	Français	Français	Français
Autre langue ?	/	Tamoul (films)	Zulu (cours de conversation)	Zulu (vie quotidienne), italien(vacances)
Veut être	Architecte	Ingénieur en science	Golfeur professionnel, ou business	Golfeur professionnel
Langues vues comme nécessaires pour cela	?	Un peu de français si je travaille à Maurice, à l'étranger (Australie...) sinon non	Le français si je vais jouer au golf ou si je voyage dans le monde	« parler français aux caddies »
Allé à l'étranger ?	Zambie	Maurice, USA	Non	Italie
Langues père	Anglais	Anglais, afrikaans	Anglais	Anglais, afrikaans (à l'école)
Langues mère	Anglais, un peu de français	Anglais, afrikaans	Afrikaans, anglais, néerlandais, un peu zulu et allemand	Anglais, afrikaans (à l'école)
Commentaires sur la HL	Anglais langue familiale	Parlée à la maison	« J'en connais assez, je ne continue pas »	Anglais langue familiale
Commentaires sur 1e AL	Appris à l'école. Veut arrêter car c'est dur	« C'est une des langues principales en Afrique du Sud mais je n'aime pas la matière. je ne sais pas si je vais continuer »	« C'est ennuyeux »	/
Commentaires sur 2e AL	Appris à l'école. « ma mère parlait français avant »	« Le français est parlé partout dans le monde »	« C'est plus facile à apprendre »	Le français pour aller à l'étranger « langue internationale »
Autre commentaire	/	[pas d'autres langues familiales ?]	/	/
Apprendre une langue nouvelle?	« Je ne pense pas, je n'en ai	« L'allemand si j'ai plus de	« L'allemand a l'air cool »,	L'espagnol « parlé dans de

Partie C. Observables construits en interaction

	pas envie »	temps, j'aime bien »	« pour aller skier ».	nombreux endroits »
--	-------------	----------------------	-----------------------	---------------------

Robertson - cours de français des Grade 8 - 12 élèves – 3/3				
Élève témoin + repère	S. (Robertson.G8.9)	M. (Robertson.G8.10)	H. (Robertson.G8.11)	J. (Robertson.G8.12)
Âge + fille/garçon	13 - F	13 - G	13 - F	13 - G
Langues familiales	anglais	anglais	hindi anglais	anglais
Home language	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans
2e AL	Français	Français	Français	Français
Autre langue ?	Zulu « un peu », hindi (religion)	Zulu « des mots »	Zulu « appris 6 ans », hindi « à la maison »	Zulu « appris 4 ans »
Veut être	Comptable	Ne sait pas	Docteur en Afrique du Sud	Comptable
Langues vues comme nécessaires pour cela	« j'aurais peut-être d'autres langues [que l'anglais] avec les contacts à l'import-export »	« Parler avec des personnes étrangères, ici ou à l'étranger »	Anglais, afrikaans et zulu, « le français si je vais à l'étranger »	« Anglais, et aussi le français si je travaille à l'étranger ; afrikaans si je reste ici »
Allé à l'étranger ?	non	non	non	non
Langues père	Anglais, un peu d'afrikaans à l'école, hindi	Anglais et afrikaans « pour le travail »	Anglais, afrikaans, zulu, hindi	Anglais, afrikaans
Langues mère	Anglais, un peu d'afrikaans à l'école, hindi	Anglais et afrikaans « pour le travail »	Anglais, afrikaans, hindi	Anglais, français, afrikaans
Commentaires sur la HL	« Important pour vivre dans le pays ». langue parlée à la maison	Parlée à la maison	« Je dois le faire »	Anglais langue familiale
Commentaires sur 1e AL	« Important pour vivre dans le pays »	« J'arrête, je n'aime pas, c'est parlé seulement ici »	« Bien pour vivre en Afrique du Sud »	« J'en fais depuis la Grade 4, je veux continuer »
Commentaires sur 2e AL	« J'arrête le français car je veux rester en Afrique du Sud », « pas utile ».	« Le français est parlé partout dans le monde »	« Je continuerai le français si je vais à l'étranger. Ce n'est pas utile à ma carrière mais je le garde en Grade 9 »	« Peut-être continuer le français, c'est sympa à apprendre. Si je vais à l'étranger c'est la 2e langue internationale, ça peut m'aider »
Autre commentaire	« Hindi car je suis Hindou »	/	/	/
Apprendre une langue nouvelle ?	« Aucune langue supplémentaire n'est importante »	« L'allemand, j'aime bien. Peut-être un peu de zulu »	« Plus de hindi, j'aime ma langue familiale »	« Peut-être l'allemand mais pas pour les notes juste par intérêt, avoir des bases peut m'aider dans certaines parties

Annexe 19. Observables produits avec les élèves de FLE (2006)

				d'Europe. »
--	--	--	--	-------------

Grade 8, Clark	Clark– cours de français des Grade 8. 5 élèves – 1/2		
Élève témoin + repère	W. (Clark.G8.1)	P. (frère de J.) (Clark.G8.2)	A. (Clark.G8.3)
Âge + fille/garçon	13 ½ - G	14 - G	13 - G
Langues familiales	anglais	Mandarin	anglais
Home language	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	Français	Français	Français
2e AL	« Je parle un peu 'piglatin' » (sorte de verlan)	Mandarin (natif) et l'étudie (option)	Espagnol « des mots basiques »
Autre langue ?	Nageur, puis architecte	Ne sait pas	golfeur
Veut être			Anglais et français
Langues vues comme nécessaires pour cela	Vit au Botswana, est allé au Swaziland, Zambie et Zimbabwe (galas de natation).	Vient de Chine (Shanghai) mais vit au Swaziland (8 ans de scolarisation là-bas)	Vient d'Angleterre, USA, Dubai Espagne, Portugal, France, Italie, Belgique, Allemagne, Autriche, Maurice, Canada
Allé à l'étranger ?	Anglais surtout, afrikaans	?	Anglais et « quelques mots » mots de français et d'espagnol
Langues père	Anglais surtout, afrikaans	?	?
Langues mère	« Je suis gallois »	/	/
Commentaires sur la HL	« Je parle un peu ». « Je veux apprendre à parler facilement en français pour pouvoir aller vivre en Grande-Bretagne »	« je suis encore en train de m'adapter au français, c'est très difficile »	« Je peux écouter et lire, pas bien écrire »
Commentaires sur 1e AL	/	« je joue au rugby, c'est très dur »	/
Commentaires sur 2e AL	/	« Le japonais pour le pays et comprendre comment ça peut être si développé »	Mandarin et espagnol

Clark– cours de français des Grade 8- 5 élèves – 2/2		
Élève témoin + repère	V. (Clark.G8.4)	J. (frère de P.) (Clark.G8.5)
Âge + fille/garçon	12 ½ - G	14 - G
Langues familiales	français	mandarin
Home language	Anglais	Anglais
1e AL	Français	français
2e AL	Allemand	Mandarin natif
Autre langue ?	Pilote	scientifique
Veut être	Veut apprendre et parler l'anglais (répond en anglais, sauf pour dire d'où il vient)	?
Langues vues comme nécessaires pour cela	Vient de la Réunion	Vient de Chine mais vit au Swaziland. A visité Singapour et le Lesotho.
Allé à l'étranger ?	Français, anglais, allemand	Chinois, anglais, siswati
Langues père	Français, anglais, allemand	Chinois, anglais, siswati
Langues mère	Sa seconde langue	/
Commentaires sur la HL	Sa première langue. (demande à son enseignante de français « moi aussi je parle comme ça en anglais ? » d'un air déçu en parlant de mon accent)	/
Commentaires sur 1e AL	/	« la rencontre était étonnante » « je veux apprendre le chinois car je viens de Chine »
Commentaires sur 2e AL	?	Chinois et japonais

Grade 9 Clark	Clark – cours de français des Grade 9 - 3 élèves – 1/1		
Élève témoin + repère	Paul (KNS.G9.1)	Georges (KNS.G9.2)	Steven (KNS.G9.3)
Âge + fille/garçon	14 - G	15 - G	14 - G
Langues familiales	anglais	anglais	Anglais
Home language	anglais	anglais	anglais
1e AL	français	français	français
2e AL	shona	Shona « 20% », isiNdebele « 5% »	Un peu de shona
Autre langue ?	Fermier et business man	« J'adorerais être fermier mais je ne suis pas sûr de la situation au Zimbabwe »	Dans les Arts
Veut être	?	Anglais, shona	?
Langues vues comme nécessaires pour cela	France et Angleterre chaque année, Dubaï, Kenya, Mozambique (vacances). « J'ai vécu au Zimbabwe toute ma vie »	« j'ai vécu au Zimbabwe toute ma vie ». Maurice, Angleterre, Hong-Kong (vacances)	Vient du Zimbabwe. Portugal, Australie, Nouvelle Zélande, Angleterre (vacances)
Allé à l'étranger ?	Anglais, français, shona très bien	Anglais, shona «à 60% »	Anglais
Langues père	Anglais, français	Anglais, shona «à 10% »	Anglais, portugais
Langues mère	/	/	/
Commentaires sur la HL	/	/	/
Commentaires sur 1e AL	/	/	(entend du portugais à la maison)
Commentaires sur 2e AL	/	/	/

Grade 10, Robertson	Robertson – cours de français des Grade 10. 11 élèves – 1/3			
Élève témoin + repère	N. (Robertson.G10.1)	T. (Robertson.G10.2)	A. (Robertson.G10.3)	S. (Robertson.G10.4)
Âge + fille/garçon	14 - F	15 - F	15 - F	15 - F
Langues familiales	anglais	anglais	anglais	allemand
Home language	English	anglais	Anglais	Anglais
1e AL	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans
2e AL	français	français	Français	Allemand [privé ?], français
Autre langue ?	Zulu en Grade 8, quelques mots en hindi, tamoul et télougou	/	Espagnol sur l'ordinateur	/
Veut être	Dans le domaine médical	Sciences médicales	Actrice ou quelque chose avec les langues	Manager un hôtel à l'étranger
Langues vues comme nécessaires pour cela	Le français et l'anglais seront utiles car le français est « universel » et l'anglais est parlé dans le monde entier aussi»	?	« Toutes mes langues pour les accents dans les rôles et pour voyager »	« Si c'est en Suisse, j'aurai besoin de l'allemand et du français »
Allé à l'étranger ?	non	Allemagne, Espagne	/	/
Langues père	Anglais, tamoul, télougou	Anglais	Anglais, un peu d'espagnol et de français	Allemand (Autrichien), anglais
Langues mère	Anglais, tamoul, télougou	Anglais, hindi	Anglais, un peu d'afrikaans	Allemand (Autrichien), anglais
Commentaires sur la HL	/	Principale langue, parlée à la maison aussi	Langue de la maison	/
Commentaires sur 1e AL	/	Veut continuer pour le moment	/	/
Commentaires sur 2e AL	/	Veut continuer pour le moment	/	Parle allemand à la maison + « Continuer le français pour faire un échange étudiant »
Autre commentaire	le hindi/ « j'aime le challenge », et « c'est la langue de mes parents »	/	/	/
Apprendre une langue nouvelle?	« L'espagnol, ça a l'air intéressant il doit y avoir beaucoup à apprendre »	« Pourquoi pas allemand ou espagnol, puisque j'y suis allée »	Japonais, portugais, pour « connaître des langues très variées »	« L'espagnol à l'air cool », « ça sonne bien »

Robertson – cours de français des Grade 10. 11 élèves – 2/3				
Élève témoin + repère	S. (Robertson.G10.5)	C. (Robertson.G10.6)	B. (Robertson.G10.7)	A. (Robertson.G10.8)
Âge + fille/garçon	14 - F	15 - F	15 - F	15- F
Langues familiales	anglais	flamand	Anglais libanais	anglais
Home language	anglais	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans
2e AL	Français	Français	français	Français
Autre langue ?	Un peu grec (grands-parents)	Flamand en famille (Belge)	Libanais « un peu »	/
Veut être	Photographe	architecte	« 1) dans le droit ou 2) Présentatrice TV »	Avocate
Langues vues comme nécessaires pour cela	Anglais et français pour « étudier à l'étranger et travailler »	« Ca dépend si je vais à l'étranger, ça m'aiderait à communiquer même si ce n'est que pour les vacances »	« 1) ça dépend où je suis 2) Peut-être seulement l'anglais »	«Anglais et afrikaans si je reste ici. français pour aller à l'étranger »
Allé à l'étranger ?	Grèce	Belgique (5 mois)	Martinique (9 mois)	non
Langues père	Anglais, grec (Zimbabwe)	Flamand et anglais	« Anglais, comprend l'italien, comprend le libanais, parle bien afrikaans »	Zulu (avec aide ménagère et au travail), afrikaans, anglais
Langues mère	Anglais	Flamand et anglais	« Français, libanais, anglais, comprend l'italien, parle bien afrikaans » (Libanaise)	Français, afrikaans, anglais
Commentaires sur la HL	Anglais à la maison	Pour aller en Europe avec	/	Anglais en famille
Commentaires sur 1e AL	« Je n'aime pas beaucoup, je vais peut-être arrêter »	« C'est juste pour l'école, j'ai de bonnes notes grâce au flamand »	« L'afrikaans n'est parlé qu'ici »	/
Commentaires sur 2e AL	Parler français pour aller en France	Pour aller en Europe avec	« Le français est plus parlé que l'afrikaans », « c'est bien pour étudier à l'étranger »	« le français pour le travail, les vacances, en Europe et au Canada »
Autre commentaire	« Je parle grec avec ma famille, quand je suis là-bas »	/	Libanais à la maison	/
Apprendre une langue nouvelle?	« J'aimerais mieux parler grec et l'espagnol, ça à l'air bien »	« Non, j'ai assez de langues »	« L'italien, mon père est en partie italien »	Italien, « j'ai une grand-mère italienne »

Robertson – cours de français des Grade 10. 11 élèves – 3/3			
Élève témoin + repère	T. (Robertson.G10.9)	M. (Robertson.G10.10)	F. (Robertson.G10.11)
Âge + fille/garçon	15 - F	16 - G	15 - G
Langues familiales	anglais	anglais	anglais
Home language	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans
2e AL	Français	Français	Français
Autre langue ?	Non		
Veut être	Pharmacienne ou vétérinaire	Design publicitaire	Faire des jeux vidéo
Langues vues comme nécessaires pour cela	« Seulement anglais, sauf si j'étudie à l'étranger »	?	« Anglais pour travailler, trouver des entreprises »
Allé à l'étranger ?	non	non	Zimbabwe, Maurice
Langues père	Anglais et zulu « pour le travail »	Anglais, et néerlandais ¹ (Néerlandais)	Anglais, français
Langues mère	Anglais et zulu « pour le travail »	Anglais, et néerlandais (Néerlandais)	anglais
Commentaires sur la HL		En famille, pour voyager	En famille
Commentaires sur 1e AL	« L'afrikaans est obligatoire... »	« Je ne suis pas bon en afrikaans »	« J'arrête l'afrikaans, je n'aime pas, je ne suis pas bon »
Commentaires sur 2e AL	Je veux bien garder le français si je vais en vacances ou étudier en Europe	Pour voyager	« Le français est bien plus utile dans le monde » [« worldwide »]
Autre commentaire	/	/	/
Apprendre une langue nouvelle?	« L'italien, ça à l'air intéressant c'est similaire au français »	« Non pas de nouvelle langue, j'en ai assez »	« Pas vraiment, déjà parfois je fais des confusions entre le français et l'afrikaans qui se mélangent ».

¹ M. dit qu'il veut « arrêter l'afrikaans, je n'aime pas du tout » et dit que ses parents sont néerlandais sans toutefois avoir mentionné de contact avec d'autres pays que l'Afrique du Sud. Soit nous avons oublié de noter les Pays-Bas en discutant, soit il a toujours vécu en Afrique du Sud et parle néerlandais chez lui par opposition à l'afrikaans, soit il refuse l'afrikaans et nomme sa langue en tant que néerlandais. Certaines personnes précisent parfois une origine européenne par préférence à l'afrikaans, ce qui peut également être utilisé de manière stigmatisante par d'autres.

Grade 11, Clark	Clark– cours de français des Grade 11. 10 élèves – 1/3			
Élève témoin + repère	D. (Clark.G11.1)	R. (Clark.G11.2)	D. (Clark.G11.3)	R. (Clark.G11.4)
Âge + fille/garçon	15 -G	17 - G	17 - G	15 - G
Langues familiales	anglais	anglais	anglais	anglais
Home language	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	français	Français	Français	Français
2e AL	shona	shona, zulu et afrikaans	« Quelques expressions de base en zulu, afrikaans, arabe, italien »	Un tout petit peu de zulu et de siswati
Autre langue ?	Fermier, garde de réserve, pilote ou chasseur	comptable	Médecin du sport	ingénieur
Veut être	?	?	?	?
Langues vues comme nécessaires pour cela	Vient du Zimbabwe. Australie, Mozambique et Maurice (vacances)	Vient du Zimbabwe, France Angleterre, Espagne	Vit à Dubaï	Vit au Swaziland
Allé à l'étranger ?	Anglais et shona très bien	English, shona, afrikaans	Anglais (Britannique)	Anglais, afrikaans appris
Langues père	Français et anglais très bien, un peu de shona	English, shona, afrikaans	Anglais, français, afrikaans « Écossaise/Sud-Africaine »	Anglais, afrikaans appris
Langues mère	/	/	/	/
Commentaires sur la HL	/	Je ne parle pas trop mal, je n'aime pas car je ne suis pas doué pour le parler	/	« à l'école » « J'adore le fromage (il y en a beaucoup en France) »
Commentaires sur 1e AL	/	/	/	
Commentaires sur 2e AL	/	/	/	chinois

Clark– cours de français des Grade 11. 10 élèves – 2/3				
Élève témoin + repère	C. (Clark.G11.5)	K. (Clark.G11.6)	B. (Clark.G11.7)	K. (Clark.G11.8)
Âge + fille/garçon	16 - G	17 - G	16 - G	17 - G
Langues familiales	anglais	anglais	anglais	Anglais igbo
Home language	Anglais	Anglais	anglais	Anglais
1e AL	Français	français	Français	Français
2e AL		Un peu de shona	Shona, afrikaans [souligné]	Igbo (natif, Nigeria), zulu
Autre langue ?	Dans les sciences	Pilote ou médecin sportif	Sciences du sport	Ne sait pas
Veut être	?	?	?	?
Langues vues comme nécessaires pour cela	Vit à Maurice	Vient du Zimbabwe	Vient du Zimbabwe, Australie, Namibie, Botswana (vacances)	Vit au Nigeria et en Afrique du Sud
Allé à l'étranger ?	Anglais, afrikaans, un peu zulu	Allemand et anglais	Anglais, shona	Ibo (Nigéria), anglais
Langues père	Anglais, portugais		Anglais, shona	Yoruba (Nigéria), anglais
Langues mère	/	/	/	/
Commentaires sur la HL	« un peu »	« J'aime parler français à mes amis car la majorité d'entre eux ne sait pas ce que je dis. Aussi à certaines filles, je parle français »	/	« un peu », « Le français est une matière intéressante mais c'est dur à apprendre »
Commentaires sur 1e AL	/	« Je peux jurer en allemand et en russe ». « plus tu sais parler des [langues] matières, mieux ce sera pour toi dans la vie » [dit matières à la place de langues]	[Dit en entretien que parler afrikaans est important pour parler avec ses amis, mais ne l'étudie pas, à cause des niveaux demandés]	/
Commentaires sur 2e AL	/	espagnol	/	Italien et espagnol

Clark – cours de français des Grade 11. 10 élèves – 3/3		
Élève témoin + repère	X. (Clark.G11.9)	I. (frère de K) (Clark.G11.10)
Âge + fille/garçon	15 - G	16 - G
Langues familiales	Anglais français	Anglais yoruba
Home language	Anglais	Anglais
1e AL	Français	Français
2e AL	Shona, zulu	Yoruba « un peu »
Autre langue ?	entrepreneur	N'est pas sur
Veut être	?	?
Langues vues comme nécessaires pour cela	Vient du Zimbabwe. Maurice, Londres, France (vacances)	Vient du Nigeria. Zimbabwe, Éthiopie (visites)
Allé à l'étranger ?	Anglais	Igbo, anglais
Langues père	Français, anglais	Yoruba, anglais
Langues mère	« Je parle anglais avec mon père »	/
Commentaires sur la HL	« je parle français avec ma mère » « je parle le français depuis que je suis né »	« un peu »
Commentaires sur 1e AL	/	/
Commentaires sur 2e AL	/	/

Grade 11, Robertson	Robertson– cours de français des Grade 11 - 6 élèves – 1/2		
Élève témoin + repère	A. (Robertson.G11.1)	S. (Robertson.G11.2)	S. (Robertson.G11.3)
Âge + fille/garçon	16 - F	16 - F	16 - F
Langues familiales	ourdou	afrikaans	Anglais
Home language	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	/	Afrikaans	/
2e AL	Français	Français	Français
Autre langue ?	ourdou, un peu de swahili	Finnois (classes privées)	Mots en afrikaans et zulu
Veut être	Dentiste ou journaliste	Biochimiste ou dans la génétique	Étudier les sciences au Canada
Langues vues comme nécessaires pour cela	« Ca dépend du pays où on est. J'irai à la fac ici, l'afrikaans si je reste ici » [anglais implicite]	« pas vraiment besoin des langues mais ça dépend ou je vivrai » [anglais implicite]	
Allé à l'étranger ?	Pakistan (9ans), Kenya (6 ans)	non	Canada
Langues père	Urdu, anglais	Afrikaans, anglais	« Anglais, afrikaans (à l'école), zulu (par la vie quotidienne) »
Langues mère	Urdu, anglais	Afrikaans, anglais	« Anglais, afrikaans (à l'école), zulu (par la vie quotidienne) »
Commentaires sur la HL	« Dans la vie de tous les jours », c'est « Pour toute la vie »	« L'anglais est international mais on doit parler la langue locale »	Parle anglais à la maison
Commentaires sur 1e AL	/	Parle afrikaans à la maison. Garder la langue, « ça dépend si je reste en Afrique du Sud »	/
Commentaires sur 2e AL	« Je le prends comme sujet, c'est intéressant à conserver » [veut garder la langue à l'université]	« Je voudrais passer du temps en France après le lycée »	« Si j'ai de bonnes notes en français, je le garde » [après le lycée]
Autre commentaire	/	Veut émigrer en Finlande, « je l'apprends [le finnois] jusqu'à ce que j'y aille ». « Je n'aime pas le zulu »	/
Apprendre une langue nouvelle?	« l'allemand peut-être car des membres de ma famille le parle ». « j'ai besoin de plus d'urdu » « Si je reste ici j'aurai besoin de l'afrikaans »	« Pas de langue nouvelle pour le moment, le français et le finnois suffisent, peut-être plus tard ».	« Non, j'essaie de maîtriser le français » (pas d'autres langues familiales ?)

Robertson– cours de français des Grade 11 - 6 élèves – 2/2			
Élève témoin + repère	K. (Robertson.G11.4)	C. (Robertson.G11.5)	A. (Robertson.G11.6)
Âge + fille/garçon	16 - F	17 - G	16 - F
Langues familiales	anglais	Allemand anglais	Suédois et allemand
Home language	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	/	/	Afrikaans
2e AL	français	Français	Français
Autre langue ?	/	Allemand	Allemand et suédois à la maison
Veut être	business	Dans le droit	Ingénieure ou architecte
Langues vues comme nécessaires pour cela	Je ne sais pas	« Anglais, allemand et français si j'étudie en Suisse »	« Le suédois pour étudier là-bas, l'Allemand car c'est international. « Avec toutes ces langues je peux travailler partout »
Allé à l'étranger ?	Angleterre (3ans), Belgique (7 ans)	suisse	
Langues père	Anglais, afrikaans et français (à l'école)	Anglais, allemand	Anglais, afrikaans (à l'école)
Langues mère	Anglais, afrikaans et français (à l'école)	Anglais, allemand	Suédois (native), allemand, anglais, français, espagnol, un peu d'hébreu « a travaillé dans un kibboutz »
Commentaires sur la HL	/	« Ca aide dans le monde entier »	/
Commentaires sur 1e AL	/	/	« Je hais l'afrikaans, je n'aurai jamais à l'utiliser, aucune fluidité, je le garde jusqu'à bac car c'est obligatoire »
Commentaires sur 2e AL	« Je le garde pour avoir une seconde langue si je vais à l'étranger » [« overseas »]	« Ca m'aiderait pour la vie quotidienne en Europe »	« J'adore, je vais le prendre comme sujet à l'université »
Autre commentaire	« Il est trop tard pour apprendre l'afrikaans. J'aime mieux le français, les gens se plaignent de l'afrikaans »	Allemand : « Je n'oublierai pas »	/
Apprendre une langue nouvelle?	« Pas vraiment, c'est trop d'effort, c'est bien quand on est plus jeune, pas le temps. »	« Non, j'en ai assez ». Veut garder toutes les langues qu'il a déjà	« Espagnol, j'aime et c'est utile, le mandarin pour travailler dans n'importe quelle entreprise »

Grade 12, Porter	Porter– cours de français des Grade 12- 9 élèves – 1/3		
Élève témoin + repère	A. (Porter.G12.1)	J. (Porter.G12.2)	D. (Porter.G12.3)
Âge + fille/garçon	17	18	17
Langues familiales	zulu anglais	Anglais [et afrikaans ?]	kirundi anglais
Home language	anglais	anglais	anglais
1e AL	zulu	afrikaans	afrikaans
2e AL	français	français	français
Autre langue ?			Kirundi avec sa mère, swahili « je le comprends mais ne le parle pas »
Veut être	Dans le design de mode, étudier au South African Institute of Style	Diriger un hôtel à Maurice	Physiothérapeute
Langues vues comme nécessaires pour cela	« Je pense que le français et l'anglais vont m'aider parce que Paris c'est « quasiment la capitale de la mode »	Je veux ouvrir un hôtel à Maurice et le français m'aiderait beaucoup»	Anglais, afrikaans et français car « les gens parlent plein de langues différentes et donc ça va m'aider »
Allé à l'étranger ?	Maurice (vacances)	Maurice (vacances)	Née au Burundi (vécu 7ans), passage au Kenya (un mois) puis installation en Afrique du Sud
Langues père	Anglais, français « partiellement » [et le zulu ?]	néerlandais (Néerlandais) beau-père : français (Mauricien)	Anglais, français, swahili, kirundi
Langues mère	Anglais [et le zulu ?]	Anglais (sud-africaine)	Anglais, français, swahili, kirundi
Commentaires sur la HL	Langue familiale	Anglais à la maison	« A l'école et à la maison »
Commentaires sur 1e AL	Langue familiale	« Afrikaans avec les amis et à l'école » « l'afrikaans je le parle seulement avec ma mère »	« Appris à l'école »
Commentaires sur 2e AL	« Je voudrais continuer à étudier le français parce que je veux voyager à Paris et étudier le stylisme et le français est une langue tellement géniale et intéressante». « je suis allée à Maurice, c'est pour ça que j'ai voulu faire du français »	Français en classe. « Je considère garder le français parce que j'ai de la famille à Maurice où je projette d'aller vivre après l'école ». Le français m'aiderait beaucoup à communiquer avec les gens car je suis sociable et j'aime bien rencontrer des gens »	« Je le parle à l'école »

Partie C. Observables construits en interaction

<p>Autre commentaire</p>	<p>Non/ Le chinois « car quand tu entends les personnes chinoises parler ils disent un mot mais ça veut dire toute une phrase. et ça à l'air si intéressant »</p>	<p>Non/ Arabe et chinois je pourrais envisager de les apprendre, et espagnol et portugais</p>	<p>« Kirundi à la maison (c'est la langue de ma mère du Burundi). Je ne souhaite pas approfondir ma connaissance du Kirundi dans mes études car je sens que ça ne va pas m'aider »/ « Non, j'en connais assez »</p>
-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Porter– cours de français des Grade 12 - 9 élèves – 2/3			
Élève témoin + repère	C. (Porter.G12.4)	C. (Porter.G12.5)	N. (Porter.G12.6)
Âge + fille/garçon	17	17	17
Langues familiales	afrikaans	anglais	zulu anglais
Home language	anglais	anglais	anglais
1e AL	afrikaans	afrikaans	zulu ou afrikaans ?
2e AL	français	français	Français + zulu ou afrikaans (selon 1e AL)
Autre langue ?	danois [source ?]	/	
Veut être	Criminologie, droit, philosophie, sciences ou linguistique	Ne sait pas. « D’abord voyager et travailler à l’étranger » avant de revenir à l’université en Afrique du Sud.	Ingénieur civil ou pédiatre
Langues vues comme nécessaires pour cela	L’anglais et le français vont m’aider car je peux les prendre en matières principales si je veux (« Majors »)	« Le français sera utile dans l’année ou je vais voyager et travailler à l’étranger. C’est bien connu et utilisé de manière universelle »	L’anglais dans le 1er cas, ou alors anglais, afrikaans, zulu dans le second, et peut-être français si je migre.
Allé à l’étranger ?	Swaziland (vacances)	Zimbabwe, Angleterre, Botswana (vacances)	Non
Langues père	Anglais, afrikaans	Anglais, afrikaans	Anglais, zulu, afrikaans « partiellement »
Langues mère	Anglais, afrikaans	anglais	Anglais, zulu
Commentaires sur la HL	« Je vais continuer à étudier l’anglais et le français, c’est facile et j’aime bien. Beaucoup de pays parlent ces langues donc si je voyage c’est à mon avantage »	En famille	« La majorité des gens parlent anglais en Afrique du Sud, ça serait utile dans tout emploi ». « Je suis déjà très à l’aise »
Commentaires sur 1e AL		« appris à l’école »	Afrikaans : « J’aimerais être meilleure » « Zulu : je suis déjà très à l’aise »
Commentaires sur 2e AL		« Je voudrais continuer à utiliser le français, c’est très intéressant et ce sera utile si je voyage. J’aimerais aller à	« J’aimerais étudier le français à l’université »

Partie C. Observables construits en interaction

		Paris»	
Autre commentaire	« Mes parents parlent seulement deux langues »		
Apprendre une langue nouvelle?	« Oui, j'adore les langues alors j'aimerais bien apprendre l'espagnol et l'italien car ça sonne bien »	Italien ou espagnol, « les langues étrangères sont très intéressantes »	Italien ou espagnol, « et devenir très à l'aise en français » [« become fluent »]

Porter– cours de français des Grade 12 - 9 élèves – 3/3			
Élève témoin + repère	M. (Porter.G12.7)	F. (Porter.G12.8)	J. (Porter.G12.9)
Âge + fille/garçon	17	17	17
Langues familiales	anglais portugais	anglais	afrikaans anglais
Home language	anglais	anglais	anglais
1e AL	afrikaans	afrikaans	afrikaans
2e AL	français	français	français
Autre langue ?	portugais à la maison (avec anglais)	/	/
Veut être	Designer de mode	Ingénieur	Assistante personnelle
Langues vues comme nécessaires pour cela	Je veux l'étudier parce que je veux aller à Paris et je voudrais communiquer ». « je veux être styliste à Paris »	anglais	Anglais et afrikaans « parce qu'on est amené à communiquer avec plein de gens différents »
Allé à l'étranger ?	Portugal (vacances)	3 ans en Suisse « mais j'y vais chaque année voir mon père » ; Angleterre (vacances)	Londres, Maurice, USA (vacances)
Langues père	Portugais et un peu d'anglais	Français, italien un peu anglais (Suisse)	Anglais, afrikaans et un peu de zulu
Langues mère	Portugais, anglais	Anglais, français, un peu afrikaans (SA)	Anglais, afrikaans et français (appris jusqu'au bac)
Commentaires sur la HL	Anglais à la maison avec le portugais	Langue familiale	En famille
Commentaires sur 1e AL		A l'école	En famille et « je parle afrikaans après l'école - ma langue favorite »
Commentaires sur 2e AL	/	« Je veux garder le français, Papa vit en Suisse et parle seulement français et italien (j'irais peut-être vivre là-bas) ». « Je suis née en Suisse donc le français était ma première langue jusqu'à ce que je déménage ici à 3 ans, après je l'ai perdu au profit de l'anglais »	En classe
Autre commentaire	« Parler mieux portugais pour communiquer avec ma famille au Portugal » ; Italien, « pour aller en Italie et être capable de communiquer »	« J'aimerais peut-être apprendre le zulu car beaucoup de gens le parlent ici. Et l'italien pour le plaisir »	« Le chinois serait intéressant » mais « je ne veux plus étudier de langues »

Grade 12, Robertson	Robertson– cours de français des Grade 12. 11 élèves – 1/3			
Élève témoin + repère	O. (Robertson.G12.1)	S. (Robertson.G12.2)	L. (Robertson.G12.3)	D. (Robertson.G12.4)
Âge + fille/garçon	16 - F	17 - G	17 - G	17 - F
Langues familiales	anglais	anglais	anglais	Anglais hindi
Home language	Anglais	anglais	Anglais	anglais
1e AL	Afrikaans	/	Afrikaans	/
2e AL	français	français	français	français
Autre langue ?	/	/	/	Hindi
Veut être	Physiothérapeute	Business	Comptable, «travailler dans le commerce, peut-être en Europe »	Comptable
Langues vues comme nécessaires pour cela	anglais	Anglais et français	?	« seulement besoin des maths »
Allé à l'étranger ?	non	6 ans en Belgique	Seychelles, Maurice	14 ans en Inde (native)
Langues père	Français, Anglais	Afrikaans, anglais	Français, anglais (Mauricien)	Anglais et hindi
Langues mère	Anglais, afrikaans	Anglais, français, polonais, afrikaans	« Un peu français », anglais, zulu	Anglais et hindi
Commentaires sur la HL	A l'école et avec sa mère	Parlé à la maison	Parlé à la maison	Continuera mais pas comme matière à l'école
Commentaires sur 1e AL	Appris à l'école. Ne le gardera pas, « pas nécessaire »	/	Arrête après le Matric, « limité à l'Afrique du Sud », « pas très mondial ».parlé à l'école	/
Commentaires sur 2e AL	A l'école et avec son père	« Pour travailler à l'étranger », « beaucoup de personnes le parlent, pour rencontrer des gens nouveaux »	Parlé à l'école	[oublie de mentionner le français]
Autre commentaire	/	/	/	« Je continuerai le Hindi mais pas comme matière à l'école »
Apprendre une langue nouvelle?	?	?	non	« Je n'ai pas le temps »

Robertson– cours de français des Grade 12. 11 élèves – 2/3			
Élève témoin + repère	N. (Robertson.G12.5)	C. (Robertson.G12.6)	R. (Robertson.G12.7)
Âge + fille/garçon	17 - F	18 - G	17 - G
Langues familiales	flamand	suédois	anglais
Home language	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	Afrikaans	/	Afrikaans
2e AL	Français	français	français
Autre langue ?	Flamand (famille)	Suédois (famille)	/
Veut être	Manager d'un hôtel	Psychologue, biologiste, ou criminologue	Architecte
Langues vues comme nécessaires pour cela	« Toutes mes langues »	Ses trois langues : « Si je dois parler à quelqu'un qui ne parle ni anglais ni suédois, le français peut m'aider »	« L'afrikaans m'aiderait » [anglais implicite]
Allé à l'étranger ?	6 mois en Belgique	Suède, Malaisie, Nigéria	Maurice, Zimbabwe
Langues père	Anglais, flamand, français, allemand (Belge)	Suédois, anglais	Anglais et français (à l'école)
Langues mère	Anglais, flamand, français, allemand (Belge)	Suédois, anglais, allemand (à l'école)	Anglais et français (à l'école)
Commentaires sur la HL	/	« J'utiliserai mes langues mais j'arrête de les apprendre comme sujets, sauf le suédois (c'est obligatoire en Suède) »	Langue de la maison
Commentaires sur 1e AL	/	/	« j'ai besoin de l'afrikaans en Afrique du Sud ». langue à l'école
Commentaires sur 2e AL	/	Bien pour « aller en France pour les vacances »	« j'ai besoin du français pour la France et certains pays africains ». langues à l'école
Autre commentaire	/	/	/
Apprendre une langue nouvelle?	« J'aimerais apprendre l'espagnol »	Non	« j'aimerais apprendre le chinois ou le japonais mais c'est difficile. Ils ont une grande population, j'aimerais y aller ». « Peut-être que je vais devoir apprendre un peu de zulu ou de xhosa pour des raisons pratiques »

Robertson– cours de français des Grade 12. 11 élèves – 3/3				
Élève témoin + repère	N. (Robertson.G12.8)	N. (Robertson.G12.9)	L. (Robertson.G12.10)	J. (Robertson.G12.11)
Âge + fille/garçon	17 ½ - G	16 - F	17 - F	17 - F
Langues familiales	anglais	anglais	anglais	anglais
Home language	anglais	Anglais	Anglais	Anglais
1e AL	/	/	Afrikaans	Afrikaans
2e AL	français	Français	Français	Français
Autre langue ?	Espagnol appris 3 ans (USA)	Japonais en Australie	/	/
Veut être	Journaliste	Dans le droit	Journaliste, études internationales	Dans la psychologie
Langues vues comme nécessaires pour cela	« Anglais, peut-être français mais pas tout de suite »	« Seulement l'anglais »	Toutes mais « l'afrikaans est limité alors que le français est international »	Anglais et afrikaans
Allé à l'étranger ?	Namibie (9ans), USA (6 ans)	Londres, Singapour, Australie	Non	non
Langues père	Afrikaans, allemand, anglais	Anglais, afrikaans	Anglais (Britannique)	Anglais (parents italiens)
Langues mère	Anglais (Américaine)	Anglais	Afrikaans	Anglais, afrikaans (à l'école)
Commentaires sur la HL	A la maison	A la maison	A la maison	« J'utiliserai principalement l'anglais ». Langue familiale
Commentaires sur 1e AL	/	/	« Bien pour rester dans le pays »	« J'en sais assez pour communiquer, ne vais plus l'étudier »
Commentaires sur 2e AL	« Je parle un peu, je veux conserver le français », « c'est intéressant, bien pour voyager et ça pourrait m'aider pour le journalisme »	« J'aime le français mais c'est dur ». langue à l'école	« Plus d'opportunités avec une langue internationale comme le français ». « j'étudierai certainement le français quand j'irai à l'université aux USA »	Pour les vacances. « l'anglais et le français sont les langues internationales à avoir si je vais à l'étranger, en Europe »
Autre commentaire	/	/	/	/
Apprendre une langue nouvelle?	(appris 3 ans :) « J'aimerais réapprendre l'espagnol »	« je ne suis pas douée en langues »	L'espagnol car « c'est une belle langue »	« L'italien pour m'amuser » (grands-parents paternels italiens)

Annexe 20. Répertoires linguistiques et scolaires des élèves

Répertoires linguistiques des élèves de français par langues apprises à l'école : anglais + français,
 puis anglais + 1e AL + français,
 puis anglais + 1e AL + français + autre langue.

Élève (par école, classe, élève)	Langues à l'école	Langues familiales	Autres langues connues	Total langues déclarées	Répertoire : Anglais+ Français +			
					afrikaans	zulu	autre	
DEUX LANGUES : Élèves apprenant l'anglais (HL) + le français (1e AL)								
Robertson. G11.4	Anglais+ français (24 élèves)	anglais	/	2				
Robertson. G12.2								
Clark.G11.1								
Clark.G11.3								
Clark.G11.5								
Clark.G8.1								
Clark.G8.3								« verlan »
		« quelques mots d'espagnol »						
Clark.G8.4		français	/	2				
Robertson. G12.6		suédois	/	3			Suédois	
Robertson. G12.9		anglais	japonais	3			japonais	
Clark G9.1			shona	3			shona	
Clark.G9.3				3				
KNS.G11.6				3				
Clark.G11.7			Shona, afrikaans	4	X		shona	
Robertson. G11.3			Afrikaans, zulu	4	X	X		
Clark.G9.2			Shona, ndebele	4			shona, ndebele	
Clark.G11.4			Zulu, swati	4		X	swati	
Clark.G11.9			Anglais, français	Shona, zulu	4		X	shona
Clark.G11.2			anglais	shona, zulu, afrikaans	5	X	X	shona
Robertson. G11.1		ourdou	swahili	4			Ourdou, swahili	
Robertson. G11.5		Allemand, anglais	/	3			Allemand	
Robertson. G12.4		Anglais, hindi	/	3			Hindi	

Clark.G11.8		Anglais, igbo	Zulu (+ Yoruba?)	4 ou 5		X	Igbo, (+Yoruba?)		
Clark.G11.10		Anglais, yoruba	(+igbo ?)	3 ou 4			Yoruba(+igbo?)		
Élève (par école, classe, élève)	Langues à l'école	Langues familiales	Autres langues connues	Total langues déclarées	Répertoire : Anglais+ Français +				
					afrikaans	zulu	autre		
TROIS LANGUES :									
Élèves apprenant l'anglais (HL) + le français (1e AL) + option									
Clark.G8.2	Anglais français option	mandarin	Mandarin (option)	3			mandarin		
Clark G8.5									
Élèves apprenant l'anglais + une 1e AL + le français (2e AL)									
Robertson. G8.3	Anglais hindi français	Anglais hindi	Tamoul	4			Hindi, tamoul		
Robertson. G8.11			Zulu	4		X	Hindi		
Robertson. G8.2			Anglais, hindi « un peu »	thaï	4			Hindi, thaï	
Robertson. G8.12	Anglais + afrikaans + français (32 élèves)	Anglais	Zulu	4	X	X			
Robertson. G8.5			/	3	X				
Robertson. G8.6			Tamoul	4	X		tamoul		
Robertson. G8.8			Zulu, italien	5	X	X	italien		
Robertson. G8.9			zulu	4	X	X			
Robertson. G8.10			Zulu, hindi	5	X	X	hindi		
Robertson. G10.1			Zulu, hindi, tamoul, télougou	6	X	X	Hindi, tamoul, télougou		
Robertson. G10.3			Espagnol	4	X		espagnol		
Robertson. G10.5			grec	4	X		grec		
Robertson. G10.8			/	3	X				
Robertson. G10.9				3	X				
Robertson. G10.11				3	X				
Robertson.				flamand		4	X		flamand

G10.6							
Robertson. G10.10		anglais		3	X		
Robertson. G10.2				3	X		
Élève (par école, classe, élève)	Langues à l'école	Langues familiales	Autres langues connues	Total langues déclarées	Répertoire : Anglais+ Français +		
					afrikaans	zulu	autre
Robertson. G10.7	Anglais + afrikaans + français (suite)	Anglais, libanais « un peu »		4	X		libanais
Robertson. G11.2		Afrikaans	Finnois	4	X		finnois
Robertson. G11.6		Suédois, allemand		5	X		suédois, allemand
Porter.G12.2		anglais	/	3	X		
Porter.G12.5			français				
Porter.G12.8							
Porter.G12.3		Anglais, kirundi	Swahili	5	X		Kirundi, swahili
Porter.G12.4		Anglais	danois	5	X		Danois
Porter.G12.9		Anglais, afrikaans		3	X		
Porter.G12.7			Anglais, portugais	/	4	X	
Robertson. G12.1	Anglais + afrikaans + français (32 élèves)		français (père)	3	X		
Robertson. G12.3		anglais	/				
Robertson. G12.7							
Robertson.G 12.11							
Robertson. G12.8			espagnol	4	X		espagnol
Robertson. G12.5		flamand					flamand
Robertson.G 12.10		Anglais, afrikaans	/	3	X		
Porter.G12.1	Anglais zulu français	/	/	3		X	

Élève (par école, classe, élève)	Langues à l'école	Langues familiales	Autres langues connues	Total langues déclarées	Répertoire : Anglais+ Français +		
					afrikaans	zulu	autre
QUATRE LANGUES : Élèves apprenant l'Anglais (HL) + 1e AL+ le français (2e AL) + autre (2e AL bis ou option)							
Robertson. G8.1	Anglais hindi français zulu(c)	anglais	/	4	X		hindi
Robertson. G8.4	Anglais afrikaans	xhosa, anglais		5	X	X	xhosa
Robertson. G8.7	français zulu(c)	anglais			X	X	
Robertson. G10.4	Anglais afrikaans français allemand (p ?)	allemand			X		allemand
Porter.G12. 6	Anglais zulu afrikaans français	zulu, anglais			X	X	

La partie grisée représente une synthèse du répertoire de chaque élève.

Les « autres langues connues » reprennent les autres compétences en langues des répertoires (elles ne sont pas hiérarchisées car je n'ai pas pu travailler suffisamment longtemps avec les élèves pour établir une auto-évaluation de leurs compétences en langues. Cependant, les élèves ont parfois donné spontanément quelques précisions).

(p) désigne les cours pris de manière privée (validés aux examens scolaires)

(c) les cours de conversation (sans évaluation aux examens de fin de secondaire).

Annexe 21.

Langues que les élèves de français souhaiteraient apprendre

Par école et par nombre d'élèves :

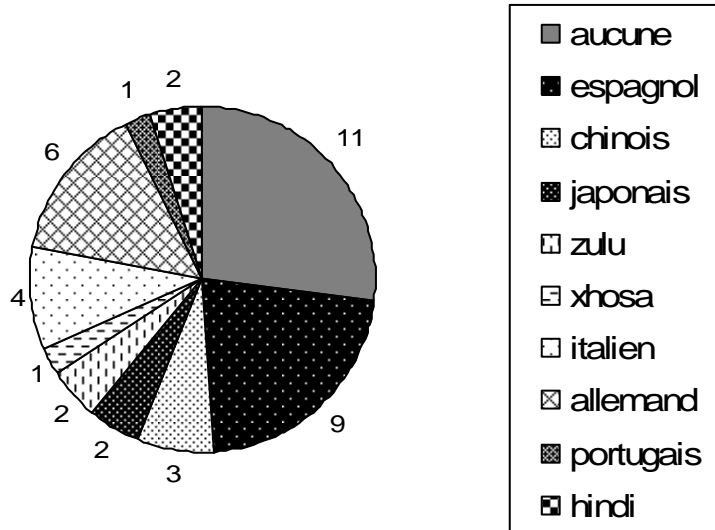


Figure 12. Langues que les élèves de Robertson souhaiteraient apprendre

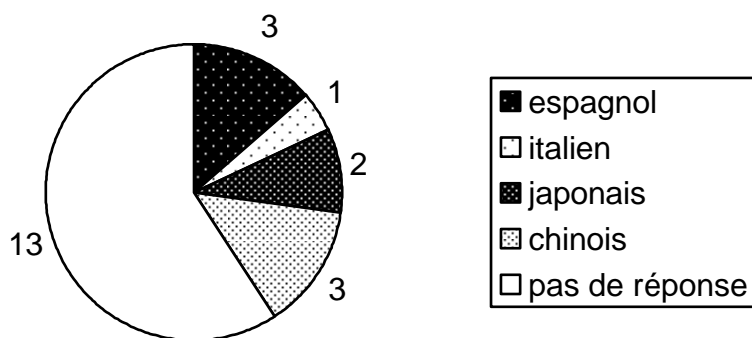


Figure 13. Langues que les élèves de Clark souhaiteraient apprendre

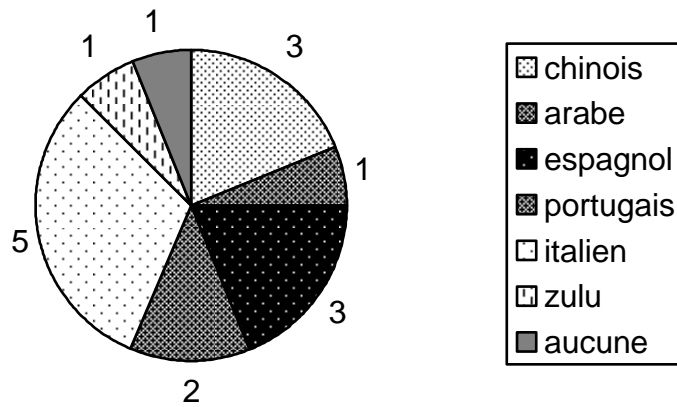


Figure 14. Langues que les élèves de Porter souhaiteraient apprendre.

Toutes écoles confondues :

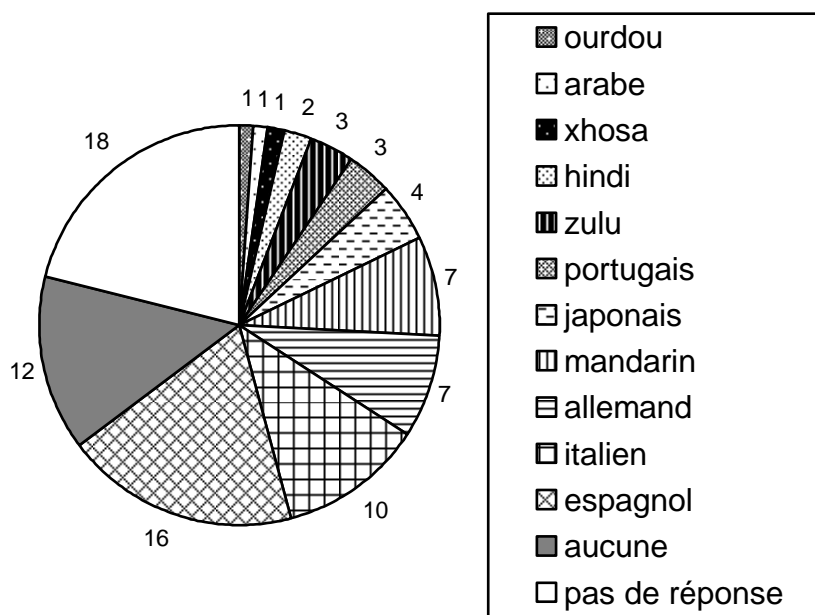


Figure 15. Langues que les élèves de français aimeraient apprendre, toutes écoles confondues.

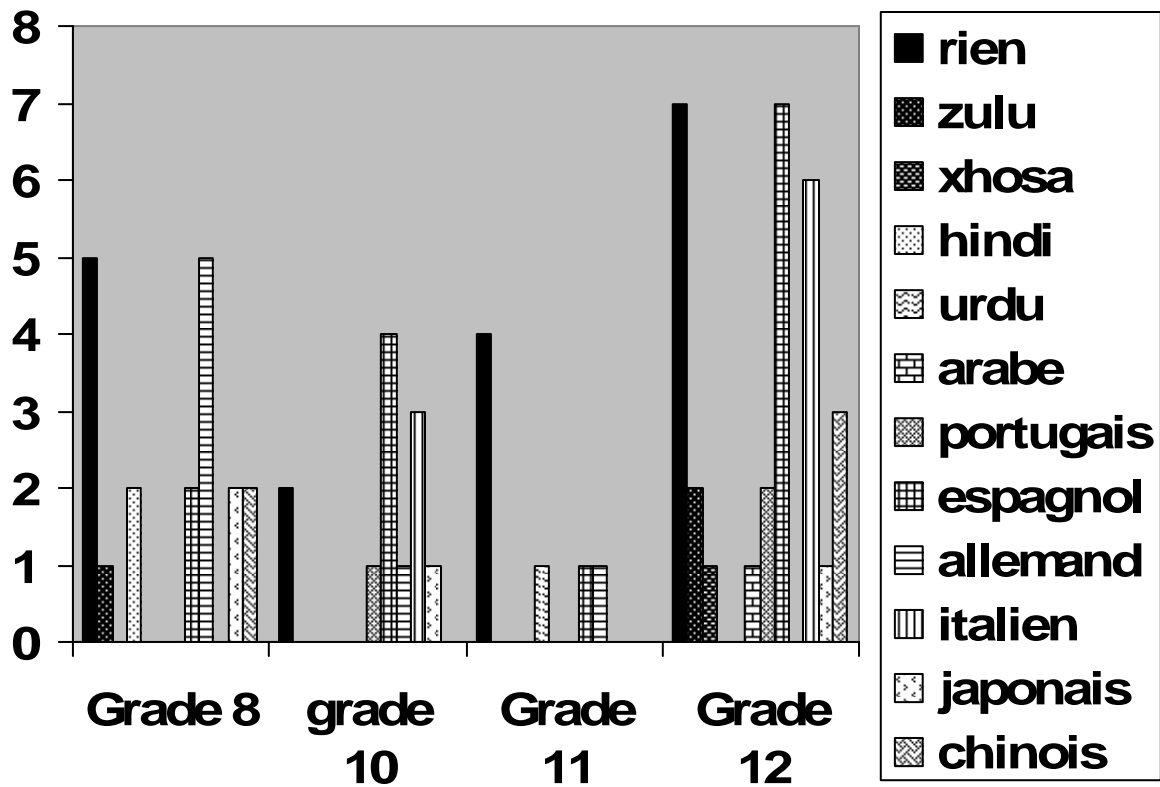


Figure 16. Langues que les élèves de français interrogés aimeraient apprendre, par niveau scolaire.

Selon la catégorie des élèves « immigrants » :

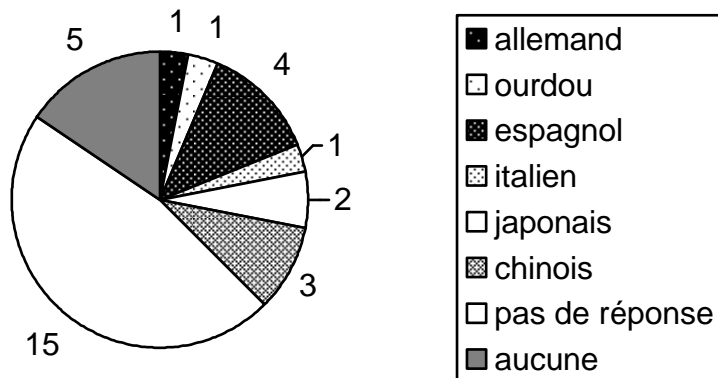


Figure 17. Langues que les élèves « immigrants » souhaiteraient apprendre

Annexe 22. Répertoires des élèves considérant qu'ils ont « assez de langues »

Des élèves se sont exprimés quant au souhait de ne pas apprendre de langues nouvelles. Voici les langues de leurs répertoires, réparties selon leurs modes d'appropriation.

Ag = appropriation guidée scolaire, Ap = appropriation guidée privée

A = autre type d'appropriation, F = langues familiales

élève	anglais	afrikaans	zulu	autre	Pas de nouvelle langue :
Robertson.G11.5	Ag F	/	/	Allemand F	« Non, j'en ai assez ».
Robertson.G11.4	Ag F	/	/		« Pas vraiment, c'est trop d'effort, c'est bien quand on est plus jeune, pas le temps. »
Robertson.G10.10	Ag F	Ag	/	/	« Non pas de nouvelle langue, j'en ai assez »
Robertson.G10.6	Ag	Ag	/	Flamand F	« Non, j'ai assez de langues »
Porter.G12.3	Ag F	Ag	/	Kirundi F, Swahili A	« Non, j'en connais assez »
Robertson.G8.4	Ag F	Ag	Ag	Xhosa F	« assez pour le moment »
Robertson.G11.2	Ag	Ag F	/	Finnois Ap	« Pas de langue nouvelle pour le moment, le français et le finnois suffisent »
Robertson.G12.4	Ag F	/	/	hindi F	« Je n'ai pas le temps »
Robertson.G8.5	Ag F	Ag	/	/	« Je ne pense pas, je n'en ai pas envie »
Robertson.G8.9	Ag F	Ag	A	Hindi A	« Aucune langue supplémentaire n'est importante »
Porter.G12.9	Ag F	Ag F	/	/	« Le chinois serait intéressant » mais « je ne veux plus continuer les langues comme matière »
Robertson.G11.3	Ag F	A	A	/	« Non, j'essaie de maîtriser le français »
Robertson.G12.9	Ag F	/	/	/	« je ne suis pas douée en langues »
Robertson.G10.11	Ag F	Ag	/	/	« Pas vraiment, déjà parfois je fais des confusions entre le français et l'afrikaans qui se mélangent »

Tableau 29. Motifs des élèves ne souhaitant pas apprendre de nouvelle langue.

Sept d'entre eux ne parlent qu'anglais à la maison tandis que deux ne parlent qu'une autre langue (afrikaans, flamand). Cinq déclarent des pratiques familiales bilingues, toujours avec l'anglais (anglais/afrikaans, xhosa/anglais, anglais/kirundi, allemand/anglais et xhosa/anglais). Cinq élèves n'apprennent que l'anglais et le français mais trois d'entre eux ont des connaissances dans d'autres langues (langues familiales : hindi pour Robertson.G12.4 et allemand pour Robertson.G11.5 ; appropriation sociale d'un peu d'afrikaans et de zulu pour Robertson.G11.3). Parmi eux, deux ne possèdent que l'anglais et le français sans souhaiter apprendre de nouvelle langue (Robertson.G11.4 et Robertson.G12.9). Les 9 autres apprennent l'afrikaans en plus, dont un élève qui apprend également le zulu (Robertson.G8.4). Ces élèves qui ne souhaitent pas apprendre de nouvelle langue ont à leur actif de deux à cinq langues, avec :

En noir : leurs langues à l'école,

En **gras** : leurs langues familiales et

En *italiques* : les langues qu'ils se sont appropriées autrement, qui peuvent se recouper :

	anglais	français	afrikaans	zulu	Autres langues
Robertson.G12.9	X	X			
Robertson.G11.4	X	X			
Robertson.G11.5	X	X			allemand
Robertson.G12.4	X	X			hindi
Robertson.G11.3	X	X	X	X	
Robertson.G8.5	X	X	X		
Robertson.G10.11	X	X	X		
Porter.G12.9	X	X	X		
Robertson.G10.10	X	X	X		
Robertson.G10.6	X	X	X		flamand
Robertson.G11.2	X	X	X		<i>finnois</i>
Porter.G12.3	X	X	X		kirundi swahili
Robertson.G8.9	X	X	X	X	hindi
Robertson.G8.4	X	X	X	X	xhosa

Tableau 30. Répertoires des élèves ayant justifié leur souhait de ne pas apprendre de nouvelle langue.

Ces élèves apprennent dans leur établissement de deux à trois langues, et jusqu'à quatre pour l'un d'eux. Les élèves n'ayant pas expliqué leur choix ont entre deux et six langues à leur répertoire mais seul un élève apprend trois langues tandis que tous les autres n'apprennent que le français et l'anglais.

	anglais	français	afrikaans	zulu	autre
Clark.G11.5	X	X			
Robertson.G12.2	X	X			
Clark.G8.1	X	X			
Clark.G8.4	X	X			<i>Mots espagnol</i>
Clark.G11.1	X	X			shona
Clark.G11.10	X	X			yoruba
Robertson.G12.1	X	X	X		
Clark.G11.9	X	X		X	Shona
Clark.G11.7	X	X	X		Shona
Clark.G11.2	X	X	X	X	Shona
Clark.G11.3	X	X	X	X	<i>Mots en arabe, italien</i>

Tableau 31. Répertoires des élèves n'ayant pas explicité leur choix de ne pas vouloir apprendre de nouvelle langue.

Dans le tableau 12, tous les élèves, sauf trois, connaissent au moins une autre langue du pays que l'anglais (l'afrikaans en premier lieu), on peut alors supposer que l'anglais et l'afrikaans leur semblent représenter les langues primordiales à acquérir pour vivre dans le pays. On note également que les autres langues du pays sont très peu représentées : un élève parle xhosa et apprend le zulu, deux autres ont quelques notions de zulu mais sans l'avoir appris. Cela est peut-être dû au fait que ces témoins dont partie d'écoles « ex-model C ». Il apparaît toutefois qu'les autres langues du pays ne semblent pas importantes à ces élèves pour évoluer dans le pays. Si l'on ajoute le tableau 13 à ces considérations, une proportion encore plus mince des élèves connaît des langues officielles au-delà de l'anglais : si quatre élèves ont des notions d'afrikaans, seul un l'apprend. Il en va de même pour le zulu : trois élèves déclarent des notions de zulu alors que personne n'apprend cette langue. Il est possible que les langues sud-africaines noires soient représentées comme des langues que l'on acquière partiellement par contact mais qui ne représentent pas un enjeu ou une volonté d'apprentissage.

Si l'on considère les répertoires des élèves décrits en tableau 11 et 12, on peut en conclure que le sentiment d'avoir « assez de langues » n'a pas de lien direct avec le nombre de langues que l'on compte à son actif.

Annexe 23. Questionnaires aux enseignants de langue

Voici le courriel et le questionnaire envoyés en 2005 aux enseignants de français rencontrés la même année, et en vue de préparer mon séjour de recherches de 2006. Ils sont accompagnés des deux seules réponses reçues.

23a. Questionnaire envoyé

Contenu du Mail (français ou anglais) :

Bonjour,

Après notre rencontre à Clark en juillet 2005 lors de la réunion des enseignants de français, je vous contacte, toujours dans le cadre de ma thèse, pour mieux connaître les conditions d'enseignement / apprentissage du français en Afrique du Sud. Je vais centrer mon travail sur la région du KZN, pour lequel, j'espère, avec votre aide, bien cerner la position du français

Je travaille toujours sur la notion de francophonie et du contact du français avec les autres langues d'Afrique du Sud, à l'école comme dans la vie de tous les jours. Par le biais de ce petit questionnaire, je serais vivement intéressée par le fait de recueillir votre opinion et quelques informations vous concernant pour faire avancer ma thèse et éventuellement, je l'espère, de pouvoir vous rencontrer lors de ma visite du 20 mars au 20 avril 2006.

Ce questionnaire sera bien sûr anonyme, vous pouvez me communiquer votre nom et votre contact si vous acceptez que nous ayons une plus ample discussion par la suite ; je serai bien sûr la seule à avoir accès à ces informations (votre nom sera changé).

(pour le remplir, vous pouvez écrire directement entre les questions ou le faire sur un autre document word, aucune limite de volume)

Merci par avance pour votre temps

After my visit to the school last week,

I would like to have the chance to "talk" with all the languages teachers, which I was unfortunately not able to meet on such a short visit and from whom I could still learn and exchange some very valuable insight on languages in the teachers lounge.

I am working, for my studies in France, on languages in South Africa: local ones and foreign ones, with a special attention to French as a foreign language in this multilingual context.

This little questionnaire would allow me to benefit from your experience and help me progress in my research. **It is an anonymous questionnaire; I will be the only one accessing it.** You can fill it in by writing in between the questions (spacing them as much as needed) and then

If you agree on being contacted later for some more discussion on this topic, you can leave me your email address at the end of the paper.

If you do not wish to leave it on the paper, you can email it to me (or email me for any other purpose) at cpeigne@hotmail.com

Thanks a lot in advance for you time.

Questionnaire :

Le français et l'école

- 1- Où enseignez-vous le français (lieu + nom+ adresse) ? A qui ?
- 2- Êtes vous la seule enseignante de français de l'établissement (si non, détaillez) ?
- 3- Est-ce que votre école a des règles spécifiques concernant les langues (sort of language policy) ?
- 4- À quel niveau se situe le français dans les enseignements de l'école (= quelles sont les langues nationales enseignées, les autres, comment sont elles présentes dans les programmes scolaires, pour quelle classe) ?

Vos classes :

- 5- Combien d'élèves et de classes existe-t-il dans votre école cette année ?
- 6- Quel est le niveau de ces classes (selon les termes de l'école ? Selon vos remarques personnelles) ?
- 7- Quel est le public de ces classes (age, profil, ...) ?
- 8- Quels supports d'enseignement/ apprentissage utilisent ces classes (type de documents, livres précis, ...) ? Est-ce votre choix ou ce qui est préconisé ? Par qui ?
- 9- Avez-vous des manières d'enseigner favorites ou spécifiques (méthodologie, approche...) ? Lesquelles ? Pourquoi ?
- 10- Des différences ou points communs entre les classes à noter ?
- 11- Des remarques personnelles, spécifiques ou générales ?

Votre expérience

- 12- Y a-t-il des éléments favorisant l'appropriation du français (activités, qualités, type de travail..) ?
- 13- Quelles sont les motivations des élèves à apprendre le français ? Quelle utilisation vont-ils en faire ? Qu'en pensez vous ?
- 14- Que représente le français pour les élèves en général (même ceux qui n'apprennent pas le français) ? Et vos collègues (professeurs de français et les autres) ? Commentez
- 15- Au sein de l'école ou vous travaillez, comment voyez vous l'avenir de la langue française ?
- 16- Et en général dans le pays ?
- 17- On vous donne les fonds financiers nécessaires : Qu'aimeriez vous installer dans votre école en lien au français/ que feriez vous pour les cours de français ?

Vous et vos langues :

18- Vous êtes une femme un homme

Votre âge :

19- Vos langues (tableau)

A- nommez **par ordre de fréquence d'utilisation** les langues que vous connaissez (même si vous ne considérez ne pas “bien” les parler).

B- marquez quel type de compétence vous avez pour chaque langue nommée

C- d'où viennent ces langues ? Et dans quel contexte les utilisez vous ?

	A QUELLES LANGUES?	B VOUS LA...						C CONTEXTE		
		Nom de la langue:	Comprenez	parlez	écrivez	lisez	Reconnaissez	autre	D'où vient cette langue?	Quand l'utilisez-vous?
VOUS	1 :									
	2 :									
	3 :									
	4 :									
	5 :									
	6 :									
	7 :									
VOTRE PEDE	1 :									
	2 :									
	3 :									
	4 :									
	5 :									
VOTRE MEDE	1 :									
	2 :									
	3 :									
	4 :									
	5 :									

20- Dites moi si j'ai mal formulé des questions (+ lesquelles et pourquoi, comment j'aurai pu les poser) ?

21- Ai-je oublié des points qui vous semblent importants ? Lesquels ? Commentaires et suggestions : - - - - -

Accepteriez vous que je vous contacte pour discuter autour d'un café ?

oui non

Si oui : votre prénom et nom (ne figureront pas sur le questionnaire) :
..... Votre contact (téléphone ou email) :

Lieu possible de rencontre (ou date de présence dans la zone Kloof/ Pavillion...):
.....

vous pouvez bien sûr m'envoyer un mail pour discuter, me faire part de vos remarques et expériences, etc.... !

23b. Absence de réponse de la part des enseignants de français

Lors de mon second séjour en 2005, j'avais rencontré des enseignants de français du KZN en assistant à une réunion autour du français et de son enseignement au niveau secondaire⁷⁸⁵. Lors de cette réunion, les enseignants acceptant que je les contacte pour de plus amples renseignements sur la situation du FLE m'avaient transmis leur adresse email sur une feuille volante que j'avais fait passer. En vue de préparer mon troisième séjour (sept mois après), j'avais à mon retour en France élaboré le questionnaire *supra* que je leur avais transmis par courriel pour reprendre contact. Mon objectif était de pouvoir proposer de se rencontrer en entretien par la suite, tout en rassemblant des informations de type général avec un questionnement autour l'évolution du français perçue par ces enseignants. *A posteriori*, je me suis bien rendue compte qu'il était assez long et pouvait être décourageant. Cela a bien vite été confirmé quand je n'ai reçu qu'un seul questionnaire sur la vingtaine envoyée⁷⁸⁶. J'avais certes commis l'erreur qui consistait à vouloir obtenir trop d'informations à la fois, je n'étais toutefois pas sûre que cela représente l'argument principal à ce silence collégial, sans toutefois en trouver de meilleur. Je me posais alors la question de la langue du questionnaire. J'avais en effet choisi de rédiger mes questions en français, comme gage d'une relation paritaire avec des enseignants que je considérais comme des pairs et mettant ainsi en avant, selon ma représentation, ma reconnaissance de leur légitimité en tant qu'interlocuteurs francophones. En rencontrant Jessy en entretien, la seule enseignante qui avait répondu à ce questionnaire⁷⁸⁷, elle m'a confirmé cette appréhension des enseignants à remplir le questionnaire en français⁷⁸⁸ et m'a dit qu'il serait intéressant de le renvoyer en anglais, ce que j'ai fait mais sans succès. Même Annie, qui avait explicitement souhaité remplir le questionnaire en anglais, tout en ayant exprimé le fait qu'elle ne voyait aucun problème à le remplir en français, ne me l'a pas renvoyé :

Annie : « ... je n'y vois aucun problème si tu es prof de français !

⁷⁸⁵ A l'invitation de Nina, enseignante de français dans une des écoles avec lesquelles j'ai travaillé. Cette réunion faisait partie de rencontres trimestrielles à l'initiative des enseignants de français du secondaire de la province, pour partager leurs activités et leurs examens.

⁷⁸⁶ Il faut toutefois mentionner un certain manque d'accès à Internet notamment pour les enseignants africains francophones qui n'avaient pas d'ordinateur chez eux. Je n'ai pu rencontrer que Kani par la suite, en retournant à l'Alliance Française où il travaillait. Nous avons fait deux entretiens ensemble. Comme il souhaitait remplir le questionnaire sur format papier, je lui avais envoyé une enveloppe timbrée à mon adresse pour me le renvoyer par la suite mais compte tenu des difficultés postales internes à l'Afrique du Sud, elle ne m'est jamais parvenue, il ne l'a même peut-être jamais reçue.

⁷⁸⁷ Cf. le questionnaire rempli par Jessy, en annexe suivante

⁷⁸⁸ Avant le déclenchement de l'enregistrement, au tout début de l'entretien enregistré (annexe 42 *infra*).

- Enq. : ouais...mais une enseignante m'a dit que c'était parce qu'elles tu sais elles... si la personne n'est pas sûre elles ne vont pas le renvoyer...par peur de se tromper de...d'écrire des erreurs
- Annie : tu sais quoi ? le fait est dans les réunions de français que, ok évidemment pas maintenant que l'on a des locuteurs natifs de français, ok très bien, mais il se passe tellement de choses entre les locutrices d'anglais que « oh ! son accent n'est pas mieux que le mien » ou « t'as vu son accent ? ». c'est tellement stupide que tout le monde a trop peur d'ouvrir sa bouche en français, voilà ce qu'il se passe. et si tu es une personne française elles s'inquiètent que oh ! tu vas penser que leur français est xxx que tu ne vas pas comprendre leur français
- Enq. : c'est pour ça ! je n'ai pas entendu un mot de français. c'est pour ça que je te demandais/
- Annie : ouais/
- Enq. : parce que tu vas me le dire franchement !
- Annie : ouais elles se sentaient inférieures ouais [...]
- Enq. : donc tu penses que c'est... c'est aussi à cause ce ça qu'elles ne pouvaient pas répondre ou bien/
- Annie : elles se sentaient inadaptées ouais » (annexe 42).

Les dires d'Annie, concernant le fait que parler français dans ces réunions était fortement soumis à la critique du groupe, ont été confirmés par Martine et Jessy⁷⁸⁹. Annie met en avant le fait que les enseignantes se seraient senties « inférieures » et « inadaptées », terme qui dans la version originale est « *inadequate* » que l'on pourrait donc presque traduire par « illégitimes » également. Elle semblait exprimer une certaine division entre enseignantes françaises et sud-africaines, également une forme de peur de l'erreur, ou de peur de ne pas correspondre à une norme française, qu'elles résolvaient donc par le fait de ne pas parler français dans les réunions. Je suppose donc qu'à travers ce questionnaire en français, elles me situaient en tant que « détentrice de la norme » en s'auto-évaluant en tant que locutrices peu ou non légitimes en retour. Le français a pu être, pour la majorité des enseignantes rencontrées, le facteur déclencheur de mon exclusion du groupe⁷⁹⁰. Je pense également que le fait d'être française a pu d'ailleurs représenter un « facteur aggravant », la France étant le pôle représenté de la norme du français. La langue des réunions a également constitué une surprise pour moi. Les enseignants se plaignant souvent de leur isolement en raison du manque de proximité à la langue, je pensais que l'occasion serait saisie de créer un moment de francophonie lors de cette réunion. Si la majorité des enseignantes sud-africaines ont appris le français comme langue étrangère mais que tous les membres de la

⁷⁸⁹ Cf. l'entretien de Jessy en annexe 40, Les contacts avec Martine ont plutôt pris la forme de notes de terrain.

⁷⁹⁰ Soit le groupe majoritaire des enseignantes plus âgées en poste depuis avant 1994, car les contacts ont été très bons avec les enseignantes de français interviewées (Jessy, Martine, Annie, Nina et Jenna également, mais son contact m'avait été donné par des connaissances communes de la sphère privée et cet entretien est le tout premier réalisé) ainsi que les deux enseignants congolais.

réunion étaient francophones, l'argument de l'anglais comme *lingua franca* (certainement préférée par Diana, l'enseignante considérée comme « chef de groupe⁷⁹¹ ») s'est tout de même imposé. Le groupe accueillait pourtant depuis peu deux enseignants congolais, encore peu à l'aise en anglais, ce qui ne contribuait qu'à les exclure un peu plus de dynamiques dont je pense alors observer qu'elles sont présentées comme « pouvant très bien fonctionner sans eux » (adresses, prise en compte dans des discussions très logistiques liées à l'évaluation et l'organisation d'activités d'un système qui leur est relativement nouveau, langue de discussion...). Provenant d'un autre contexte d'enseignement du français, leur apport n'était pas sollicité. On sentait que les réunions fonctionnaient selon une hiérarchie et un rythme bien rodés. Le caractère isolé parfois décrié par des membres du groupe, me semble également contribuer à un certain fonctionnement en autarcie, où la nouveauté ou la diversité des avis, des approches et des membres n'est pas forcément bien accueillie mais suscite une remise en question douloureuse. Cette dynamique de groupe est intéressante car elle va nous éclairer par la suite concernant les changements actuels liés au français. A l'époque de la réunion, les enseignants de français du KZN étaient exclusivement des femmes, entre 35 et 55 ans pour la plupart, sauf pour les deux enseignants congolais ainsi qu'Annie (absente ce jour là) et Nina, enseignantes plus jeunes. Les changements liés à la situation du français, que ce soit par l'apparition d'un nouveau profil d'enseignants comme pour ce qui allait suivre, n'étaient pas forcément accueilli de manière optimiste ou ouverte peut-être justement parce que l'altérité et la différence apparaissant dans le groupe menaçait de susciter des questions sur ce fonctionnement. Le français a par contre toujours représenté un terrain commun avec les africains francophones rencontrés. Les deux enseignants francophones congolais de la réunion se sentaient assez isolés, de part leur situation d'« étranger » tout comme leur position d'homme francophone, qui plus est noirs, dans le groupe. Il semble que pour eux, l'intégration au groupe des enseignants n'est pas facile. Il me semble qu'à part en discutant entre eux, les occasions d'échanger en français sont rares, l'anglais prime jusque dans la classe de langue, tout comme dans les sphères sociales plus larges, le *makwerekwere* n'est pas bienvenu⁷⁹². Je ne retrouverai par la suite que Kani, que je rencontrerai deux fois en entretien.

⁷⁹¹ Véritable clé de voûte de l'enseignement du FLE dans le KZN, Diana est impliquée dans la création et l'évaluation du FLE au diplôme de fin de secondaire à l'échelle provinciale. Elle préside également ces réunions de FLE. Personnage très occupé, elle n'a pas répondu à mes sollicitations pour la rencontrer.

⁷⁹² Makwerekwere est le nom donné aux étrangers, souvent noirs, en Afrique du Sud. *Une des interprétations de cette expression est qu'elle désignerait* « ceux qui parlent d'autres langues » par onomatopée des sons produits en langue étrangère. Voir Vigouroux (2003 : 260-268) pour des définitions du terme par des

122

23c. Réponse de Jessy, enseignante de FLE à St Victoria

Le français et l'école

1- Où enseignez-vous le français (lieu + nom+ adresse) ? *A l'Alliance française de Durban et à St Victoria. A qui ? Grade 8 et 9 – St Victoria, Grade 12 - Alliance*

2- Êtes vous la seule enseignante de français de l'établissement (si non, détaillez) ? *Non. A l'Alliance, il y en a 7. A St Victoria il y en a 2.*

3- Est-ce que votre école a des règles spécifiques concernant les langues (sort of language policy) ? *Il y a des règles nationales, c'est-à-dire : Il faut prendre 2 langues sud-africaines (langue maternelle + deuxième langue) en Grades 10, 11 et 12. Le français peut être choisi en tant que troisième langue. Seule exception : si un élève est arrivé en Afrique du Sud après Grade 3, il peut remplacer une langue sud-africaine par le français.*

4- À quel niveau se situe le français dans les enseignements de l'école (= quelles sont les langues nationales enseignées, les autres, comment sont elles présentes dans les programmes scolaires, pour quelle classe) ? *On enseigne (à St Victoria) l'Anglais (English Home Language), l'Afrikaans (Second Additional Language) et le Zoulou (Second Additional Language ET Conversational Zulu) ainsi que le Français (Third Additional Language).*

Vos classes :

5- Combien d'élèves et de classes existe-t-il dans votre école cette année ? *Alliance – 3 classes, total 33 environ, et il y a des cours privés, avec une dizaine d'élèves. A St Victoria, 9 classes, total 190 élèves.*

6- Quel est le niveau de ces classes (selon les termes de l'école ? Selon vos remarques personnelles) ? *A l'Alliance, les élèves en Grade 12 ont un bon niveau de français. Ceux de Grade 10 et 11 sont très faibles. A St Victoria, le niveau est bon. Les élèves en Grade 12 (bac) sont fortes. La plupart de ces élèves ont A (distinction).*

7- Quel est le public de ces classes (age, profil, ...) ? *Grade 8, 12/13 ans, Grade 9, 13/14 ans, et ainsi de suite. St Victoria – elles viennent d'environnement « favorisés », certaines ont des bourses. C'est tout un mélange : beaucoup de filles blanches et indiennes, des noires et quelques métisses. A l'Alliance, c'est différent. Ces élèves viennent pour faire Français L2 (pour remplacer une langue sud-africaine) puisqu'il s'agit d'étrangers. Sinon, ils viennent pour des cours supplémentaires parce qu'ils font le français à l'école.*

8- Quels supports d'enseignement/ apprentissage utilisent ces classes (type de documents, livres précis, ...) ? *Je crée mes propres activités et exercices. De temps en temps je regarde ce qu'il y a dans des méthodes françaises récemment publiées, pour avoir des idées. En Grade 12, il est obligatoire d'utiliser un livre qui s'appelle Recueil de nouvelles françaises. Est-ce votre choix ou ce qui est préconisé ? A part les Grades 12, c'est mon choix. Par qui ?*

migrants francophones africains ainsi que Bouillon (1999) concernant la difficulté de vie des migrants francophones africains et du choc altérité à l'arrivée en Afrique du Sud pour la période des années 1990. Les événements depuis cette période montrent que leur situation ne fait qu'empirer et que le rejet de l'autre est une notion toujours opératoire.

9- Avez-vous des manières d'enseigner favorites ou spécifiques (méthodologie, approche...) ? Lesquelles ? Pourquoi ? *Après avoir enseigné pendant 20 ans, j'ose dire que j'ai ma propre méthode. En bref, pour les débutants en Grades 8 et 9, je mets l'accent sur la compréhension et la production orales, et sur l'acquisition du vocabulaire. Pour la culture et la civilisation françaises, je fais au fur et à mesure : des anecdotes, des discussions, du travail pratique (plan de Paris, trouver les grands monuments, images). Je veux aussi qu'ils sachent qu'il y a tout un monde francophone en Afrique, à portée de notre pays. Pour les élèves plus avancés, j'essaie de les guider/emmener à point où ils sont capables de production indépendante, où ils peuvent faire des choix en ce qui concerne la langue qu'ils utilisent, la façon de s'exprimer, etc.*

10- Des différences ou points communs entre les classes à noter ?

11- Des remarques personnelles, spécifiques ou générales ? *Ayant très peu de temps pour les cours de français en Grades 8 et 9, on ne fait pas beaucoup de progrès. Nous avons 1 heure par semaine, ce qui est dommage, car c'est le moment critique pour l'apprentissage d'une langue (pré-adolescence).*

Votre expérience

12- Y a-t-il des éléments favorisant l'appropriation du français (activités, qualités, type de travail..) ? *Oui, 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 les élèves à prendre le français. Si le prof est bon, si les activités dans la salle de classe sont intéressantes et ludiques, et si les élèves voient une progression, ils prendront le français. En plus, 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.*

13- Quelles sont les motivations des élèves à apprendre le français ? Quelle utilisation vont-ils en faire ? Qu'en pensez vous ? *S'ils aiment la matière, ils la choisissent. Il y en a qui continuent avec le français à l'université, ou qui voyagent, mais la plupart des élèves l'abandonnent après Grade 12.*

14- Que représente le français pour les élèves en général (même ceux qui n'apprennent pas le français) ? Et vos collègues (professeurs de français et les autres) ? *Commentez C'est une langue utile, une langue qu'on veut apprendre parce qu'elle est tellement belle, mais le français est moins important que les mathématiques et les sciences. Les collègues qui sont profs de langue apprécie la présence du français, mais il y certains profs, surtout les hommes, qui pensent que le français n'est pas très important, que c'est une sorte d'indulgence.*

15- Au sein de l'école ou vous travaillez, comment voyez vous l'avenir de la langue française ? *Ça dépend du gouvernement, qui pourrait, à n'importe quel moment décider de supprimer le fr. Si le principal est pour le fr., ça aide beaucoup. Chez moi, il s'agit d'une école privée, où il est 'souhaitable' d'offrir le fr. Mais tout dépend du nombre d'élèves qui choisissent le fr. en Grade 10. Question de finances – assez d'élèves qui prennent le fr, le fr continue à être offert.*

16- Et en général dans le pays ? *Pareillement.*

17- On vous donne les fonds financiers nécessaires : Qu'aimeriez vous installer dans votre école en lien au français/ que feriez vous pour les cours de français ?

A l'Alliance – non. J'aimerais avoir accès à l'Internet, avoir des dictionnaires récents. A St Victoria, si je demande, de temps en temps, j'ai la permission d'acheter quelque chose. J'aimerais avoir du logiciel – cours de français interactif, mais c'est cher.

Vous et vos langues :

18- Vous êtes une femme un homme Votre âge : 40 ans

19- Vos langues (tableau)

A- nommez par ordre de fréquence d'utilisation les langues que vous connaissez (même si vous ne considérez ne pas "bien" les parler).

B- marquez quel type de compétence vous avez pour chaque langue nommée

C- d'où viennent ces langues ? Et dans quel contexte les utilisez vous ?

	A quelles langues ?	B vous la...						C contexte		
		Nom de la langue :	Comprenez	parlez	écrivez	lisez	Reconnais- sez	autre	D'où vient cette langue ?	Quand l'utilisez- vous ?
vous	1 : français	x	x	x	x			Appris à l'école. Fait à l'université.	A l'Alliance, St Victoria	
	2 : anglais	x	x	x	x			langue maternelle	école, maison, en Afrique du Sud	
	3 : afrikaans	x	x	x	x			appris à l'école.	Rarement, mais je suis toujours forte. Entend à la télé.	
	4 : zoulou	x	x	x	x			université	donne cours, quand je parle aux Zoulous.	
voire mère	1 : anglais	x	x	x	x			langue maternelle		
voire mère	1 : anglais	x	x	x	x			langue maternelle		
	2 : afrikaans	x	x	x	x			école		

20- Dites moi si j'ai mal formulé des questions (+ lesquelles et pourquoi, comment j'aurai pu les poser) ? *Question 6 – précisez ce que c'est que niveau.*

21- Ai-je oublié des points qui vous semblent importants ? Lesquels ? Commentaires et suggestions : *Quel contact avec la France, la francophonie ?*

Accepteriez vous que je vous contacte pour discuter autour d'un café ? oui

Si oui : votre prénom et nom(ne figureront pas sur le questionnaire) : *Jessy XXXXX*

23d. Réponse de Johan, enseignant d'afrikaans à Clark.

The language and school

1- where do you teach and which language (place + name+ address) ? to whom ?

Clark College

Afrikaans Second Language

Grade 8-12: mostly English 1st language speakers.

2- Are you the only teacher of the school for this language (please detail if not)?

No, we are five in the department

3- Does our school have specific rules concerning languages (sort of language policy) ?

No, guided by the Government's regulations and legislation.

4- what are the levels taught within the frame of your school's languages i.e which national languages taught? The others? How are they presented in the curricula and for which class/level) ?

English first language

Afrikaans/Zulu second language

French for boys with immigrant status

Your classes:

5- How many pupils and classes do exist in your school this year ?

There are approximately 560 boys in the school with 4/5 classes per Grade

6- Which is the level of these classes (according to the school's standards? according to your own)? *I don't understand – please elaborate*

7- What is the profile of these classes (age, type of public, ...)?

We stream the Afrikaans classes – meaning in every Grade we have an A to D set according to the boys ability in Afrikaans. They are therefore all on a similar level regarding age and ability in the language.

8- what teaching/learning material do those classes use (type of documents, precise books, ...) ? Is this your choice or what is recommended? By who?

We use textbooks and notes that we compile and some we get from other schools. We choose the textbooks based on recommendations from other schools and our own experience.

9- Do you have favourite or specific ways of teaching (methodology, approach...) ? Which ones? How and why? *I love using literature and music to make the subject more relevant and enjoyable for the pupils.*

10- Any noticeable common point or difference between the classes? *No.*

11-Any personal remark, specific or general? *None*

Your experience

12- Is there any element facilitating the language's acquisition? (Activities, individual qualities, type of work...)? *Speaking of Afrikaans in the class room and outside. Use of music and movies as they can identify with this*

13- what are the pupils' motivations to learn the language? What use do they plan to make of it? What do you think about it?

Unfortunately the boys only do the language because of Government legislation. They will however use it in the work place as it is widely spoken especially outside of Durban. I think in a country like SA everyone needs to speak at least two languages.

14- what does the language represent for the students in general (even those who do not learn it)? And for your colleagues (teaching the same language and others)? Please comment

There is a negative connotation linked to Afrikaans owing to Apartheid and the Afrikaners role in that regime. Teachers do therefore struggle with a negativity from the boys. Also many boys do not see why they have to do a second language.

15- What does French represent for the students in general (even those who do not learn it)? And for your colleagues (teaching various subjects)? Please comment

A foreign language which is not relevant to the SA context, but useful if you are considering going to Europe.

15- In your school, how do you see the future of the languages taught (local and foreign) ? And French?

There will always be a place for a second language as we live in a very diverse country. With regards to French; in years to come there will be more competition with other foreign languages such as Spanish and Mandarin

16-same question in general, for the whole country? *The same.*

17-lets imagine you are being given the necessary financial funds: what would you like to implementing your school in relation to the language you teach?

I would like to see more interaction with Afrikaans schools/teenagers.

You and your languages:

18- you are : *a male* your age : *.....34.....*

19- Your languages

5.Which languages do you speak(home, everyday life, learnt at school, learnt in everyday life, local, foreign, for work etc... it can be partial, it does not have to be an extensive knowledge of the language). Use the table to answer this, by:

A- Write by frequency of use the languages you know (even if you consider not knowing them very well)

B- What do you know those languages (read, write, recognise...)

C- How did you get acquainted to them? In which context are you using them?

Partie C. Observables construits en interaction

	A which?	B you can...						C context		
	Name of the language:	Understand it	Speak it	Write it	Read it	Recognise it	Other? cite	Language where from?	Used when?	other remarks?
you	1 : Afrikaans	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes		Home, school, work	Home, family, friends, work	
	2 : English	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes		School, friends, work	Home, family, friends, work	
	3 :									
	4 :									
	5 :									
	6 :									
	7 :									
your dad	1 : Afrikaans	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes		Home, school, work	Home, family, friends, work	
	2 : English	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes		School, friends, work	Home, family, friends, work	
	3 :									
	4 :									
	5 :									
your mom	1 : Afrikaans	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes		Home, school, work	Home, family, friends, work	
	2 : English	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes		School, friends, work	Home, family, friends, work	
	3 :									
	4 :									
	5 :									

20- Anything you want to add? That I forgot? Please add any comment or suggestion

21- have I mis-formulated questions (which ones, why and how could it have been better)?
 Would you agree on giving me your email address or further discussion upon the languages matter?.....@.....Thanks a lot, all of this remains private, your name will be changed.

Annexe 24. Questionnaires des étudiants de français de UKZN

Questionnaire 1

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 23 university year: 2007

2) What are you studying?

(FRENCH) Media & Politics (studied)

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?

French

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

Zulu, English
Zulu with family
English with friends

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why? Yes, because I love learning new large languages and for job opportunities.

7) What led you to learning french?

University requirement for Social Science students.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Yes, but only South African one and not foreign languages in most schools. This could be because they don't see them (foreign) languages as being that important.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I think its good I don't think that I would want to change anything.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I am considering applying for a job as a reporter and I believe that french would help me.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 2

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) (man) woman (circle)? your age: 20 university year: 1

2) What are you studying? BA (General)

Majoring in Psych & French

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?

English } Throughout school
Afrikaans }
- French - University.

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

Afrikaans - whenever appropriate.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

Yes. Zulu & further studies in Afrikaans. for communicational purposes.

7) What led you to learning french?

I've always thought it was a beautiful language, & studying it has proven me correct.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Yes. African & European Languages.

For better communication within & outside South Africa.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I enjoy it & wouldn't change anything.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

Psychologist. I want to one day move to France, and French would be beneficial.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 3

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / (woman) (circle)? your age: 19 university year: 1

2) What are you studying?

Drama & English (major) } General BA
- History of French (electives)

4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?

School - Afrikaans (up to gr 7)
Zulu - 2nd language (gr 8 - gr 12)
University - first year french

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

English

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

I have n't considered learning another language

7) What led you to learning french?

It is a widely spoken language. There are many countries in the world that has french as one of their main languages. ~~Most of~~ My chosen subjects require a lot of essay work so I thought taking a language would be a ~~different way of learning~~
Different way of Learning

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

I do not think that they are learning more language now. At varsity, many people are disinterested in pursuing a language because English is hegemonic.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

French is taught through dialogue & exercises, I think this is effective because you get a grasp on the language

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I think I might teach Drama at school's. French allows me the opportunity to ~~also~~ teach in another country

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 4

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / (woman) (circle)? your age: 18 university year: 1

2) What are you studying? Psychology

4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?

School : English, Afrikaans, Arabic.
University : Zulu, French.

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

English.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

Yes, Arabic, more indepthly. It is a very interesting language.

7) What led you to learning french?

I always thought it was a beautiful language, therefore I studied it out of interest.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

At school, Zulu is being implemented more due to South African Culture, and majority in South Africa. At university, more students are beginning to be interested in other languages that are foreign.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

It is taught fairly well. If I could change a few things I'd change the style of teaching, such as, learning a new section and its rules before doing a lesson in the book on it.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

A child psychologist at a hospital or private practice.
No.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 5

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 18 university year: 1st
 2) What are you studying? B/A General studies

4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When? None

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...) English, I speak with my friends and lecturers and IsiZulu, I speak with my family.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why? German, I met a friend this semester and I would like to go to Germany.

7) What led you to learning french? I thought it was a very beautiful language and I thought to myself If I learnt the second most spoken language in the world I could travel all over the African continent

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Yes, but not in many schools, the underprivileged schools only learn, English, IsiZulu and Afrikaans and french and other languages are first seen in University, as for me this was my first time studying french and, it's sooo like we had to learn everything in a short period of time.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I think the 2nd semester with Madam Transhebangsi was very good and I understood alot I didn't in the first semester and I think the cahier and the Method are not that linked together, there is no sense of complete direction in the type of questions they ask.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I want to be a lawyer and I think it would help me, but it is too difficult for me but maybe I will canyon with it as it is very nice to be able to speak, write, might and another language.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Questionnaire 6

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 19 university year: 1st
 2) What are you studying? BACHELOR OF ARTS

4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When? FRENCH (IN HIGH SCHOOL AND NOW) ITALIAN (IN 1st YEAR VARSITY)

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...) KRIEL (WITH FAMILY)

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why? YES PORTUGUESE BECAUSE MY FATHER IS PORTUGUESE AND IT WOULD BE NICE TO LEARN IT.

7) What led you to learning french? WELL IT WAS A LANGUAGE I WANTED TO LEARN BECAUSE IT'S USEFUL TO HAVE AND IT WAS INTERESTING

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

YES FRENCH, ITALIAN AND GERMAN THEY FIND THAT IT'S VERY USEFUL TO HAVE WHEN FINDING A JOB.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

IT'S EXCELLENT. CAN'T THINK OF ANYTHING THAT NEEDS TO BE CHANGED.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

STEWARDESS / PUBLIC RELATIONS / TRANSLATION TO COMMUNICATE TO PEOPLE AND PEOPLE WHO DON'T KNOW ENGLISH → I WOULD BE ABLE TO SPEAK TO THEM AND UNDERSTAND THEM

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 7

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman (circle)? your age: 21 university year: 1
- 2) What are you studying? - B.A
- 4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?
FRENCH
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
ENGLISH
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
no no
- 7) What led you to learning french?
THOUGHT IT WOULD BE NICE TO LEARN ANOTHER LANGUAGE

French

English

Thought it would be nice to learn another language

- 10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

STUDENTS AT SECONDARY SCHOOL ARE NOT LEARNING MANY FOREIGN LANGUAGES BUT AT UNIVERSITY THEY ARE

Students at secondary schools are not learning many foreign languages but at university they are

- 12) What do you think of the way french is taught to you (class, material..)? If you had to change some things what would you change and why?

WORK IS TAUGHT WELL

Work is taught well

- 13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

CRIMINOLOGIST - FRENCH MIGHT HELP

Criminologist - French would help

- 16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 8

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) woman (circle)? your age: 35 university year: 2
- 2) What are you studying?
BCOM (FINANCE) + FRENCH 1
- 4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?
AFRIKAANS 1991 - 2000
ZULU 1993 - 1997
FRENCH 2007 - 2007
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
ENGLISH - HOME LANGUAGE
FAMILY, FRIENDS, EVERYTHING!
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
YES. SPANISH. INTERESTING, MANY PEOPLE SPEAK IT WHERE I STILL WANT TO VISIT.
- 7) What led you to learning french?
MAY GO TO WORK IN MONTREAL, CANADA.

- 10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

I HAVE NO IDEA, I'VE BEEN AWAY FROM SOUTH AFRICA FOR 4 YEARS.

- 12) What do you think of the way french is taught to you (class, material..)? If you had to change some things what would you change and why?

VERY WELL DONE.
MAYBE MORE (PRONUNCIATION) PRACTICE.

- 13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

A JOB IN FINANCE
YES, AS I INTEND TO WORK IN MONTREAL FOR A YEAR OR TWO AND THEN IN EUROPE FOR ANOTHER FEW YEARS.

- 16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 9

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 20 university year: 1

2) What are you studying? Bachelor of Arts, majoring in Economics & Political Science

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When? French, German, English & Afrikaans
German, English & Afrikaans → School
French → University

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...) Isizulu & English, Isizulu with family
English with friends and sports.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why? No.

7) What led you to learning french?

Well I want to work for the foreign affairs department & french is adventegous there!

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

No, they are not, students are more encouraged to know & be proud of their mother tongue.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I think so far, I have no complains on how french has been taught, there way that my lectures have done it, just made it easier to understand.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I want to work in the department of foreign affairs, work with policy making & so forth
Yes, french could help me, bearing in mind that it a second best spoken language, hence it is a foreign department.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 10

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 21 university year: 1

2) What are you studying? B.A General

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When? French (15th yrs university).

Afrikaans - school.
Zulu - school.

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

English.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

Maybe, Italian, Spanish or German.

7) What led you to learning french?

For employment reasons.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Possibly maybe due to globalisation.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

More speaking of French.
Maybe I lecture where we just converse with fellow students.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

Yes, along the lines of the United Nations helping ^{people in} 3rd world countries.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 11

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 21 university year: 2007

2) What are you studying?

Music and Drama (BA)

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?

Zulu, English, French (at Varsity)
I did English and Zulu in high school.

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

There are no other languages that I can speak.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

No, learning a new language at varsity is not easy.

7) What led you to learning french?

Academic reasons.
It was compulsory for me, I didn't do it by choice.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Yes I think students are learning more languages. I don't know their reasons but at times you find out that students are doing more than 3 languages at the same time.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I wouldn't change anything. I think the lecturers are doing their best.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

A lot. I want to be an actress and I might be travelling around the world. Once french is the second biggest language, it can be helpful.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 12

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 19 university year: 1

2) What are you studying? BA General Mapping in politics & French

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When? French, English & Zulu

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...) I speak zulu

my home language and understand a little bit of seho because I go to a bilingual church.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why? No

7) What led you to learning french? I found it interesting

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

No as most of them aren't interested in other languages because the way in which the languages are taught are not interesting

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

It's ok it's just that we have too many lectures, we have two double, and french is every single day.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

Politics or law and yes french would help especially in politics if I were to work for the UN and I can go overseas or in other parts of Africa with french

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 13

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 26 university year: 01

2) What are you studying? B Soc. Sci. (Psyc)

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?

English, Afrikaans } school
French - varsity (2007)
English, afrikaans (school) french (varsity 2007)

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

English } **English+**
Afrikaans } **afrikaans**

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

Not at present

Not at present

7) What led you to learning french?

Have always wanted to - loved the language.

Have always wanted to learn the language

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

YES - french, german, italian etc.

YES french, german (?), italian, etc.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

Happy with method of teaching. The material is quite confusing at times, but serves its purpose.

Happy with method of teaching. The material is quite confusing at times but serves its purpose

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

YES, perhaps. NOT SURE NOT (psychology)

Yes perhaps

Not sure (psychology)

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email cont

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Questionnaire 14

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 20 university year: 07

2) What are you studying? Linguistics & transition studies

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?

English - School & Varsity
Afrikaans - School
French - Varsity
German - Varsity

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

Afrikaans - family and some friends
English - at varsity, church and most friends.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

Italian
Sign language
for career purposes.

7) What led you to learning french?

It is a language I've always had an interest in and I was taught a few french words as a child.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

No, people feel knowing english is enough because it is an internationally known and accepted language.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

It is affective, ^{but} we need opportunity to speak more.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I want to do translating and interpreting for international companies or the UN. French is a use advantage.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Questionnaire 15

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman (circle)? your age: 23 university year: 2nd
- 2) What are you studying? BScSc - Psychology & French
- 4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?
English
Afrikaans
Zulu & french
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
English with family & friends
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
Yes - Spanish - covers the Americas
- 7) What led you to learning french?
Accidental major that turned into a full time subject

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Yes -> more interest has emerged in cultural learning & languages provide a door to learning about other cultures

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I enjoy the way we are taught I feel it could maybe go a little slower with more examples & better reading material

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

Psychologist - Yes French will help if I work in other african countries / or Europe

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 16

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman (circle)? your age: 19 university year: 1
- 2) What are you studying?
Tourism
- 4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When? In school I learnt:
Primary School (94-01) Secondary School (01-06)
• Isizulu • Isizulu
• English • Afrikaans
• Hindi • English
• Afrikaans
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
• English (This I speak with friends, relatives, and I speak at university)
• Hindi (Close family only)
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
Yes I am considering learning:
• Spanish (So I will be able to communicate better globally especially in the tourism industry)
- 7) What led you to learning french?
• I think that I was influenced into learning the language through African movies on (TV) (Senegalese, etc)
• French is spoken by a large number of people in Africa. This would be very useful for communication purposes especially in the business world.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Yes. Isizulu has become very popular since after 1994. However, in African and Indian and Coloured schools there is not no exposure to foreign languages. It is only at university that we get this exposure.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

• French is taught in a very easy-to-learn way at university level.
• However I think that more user friendly textbooks should be developed.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

• I am considering a job as a tour guide.
French is very useful as a large number of tourists in S.A - come from France.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 17

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 20 university year: 3

2) What are you studying?

BA

4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?

Afrikaans at school.
French at school and at university.

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

English everywhere.
French at times at home.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

No.

7) What led you to learning french?

My mother spoke to me in french at home and I loved the language so I decided to make an effort not to lose it as I think it would be a shame not to. I would regret not having something so useful »

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

I think more students are learning languages than before because they are slowly realizing that the world is becoming more globalized and that languages are useful to them. They also find it interesting to learn them.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I like the fact that teaching is now more focussed on communication more than anything else.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I'm not sure at this stage but I am considering teaching or translation, I want to focus on french so it would definitely help. Knowing french gives me something others don't have.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 18

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / woman (circle)? your age: 21 university year: 3

2) What are you studying? Law.

4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?

English, Afrikaans, french, Zulu (up to grade 8)

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

English - generally, at university, friends
Afrikaans - family (father's side of family is Afrikaans)

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

Possibly German. It is a useful language in the business world.

7) What led you to learning french?

It was compulsory to study french for at least a year at school. I enjoyed it thoroughly, and it is useful as it is so widely spoken throughout the world.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Yes, depending on which province the student lives, they will learn a different second/third language at school. In KwaZulu-Natal students may learn Zulu, Swisi in the Western Cape students learn Xhosa. All students learn English at school, and most are taught Afrikaans.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why? the subject is divided into language and literature sections. Emphasis is placed largely on written texts, and not as much on speaking, pronunciation etc

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why? I will apply to become a candidate attorney upon completing my studies, however, I intend to do a Masters Degree in Medical Law, specifically pharmaceuticals, and feel that a proficiency in french will help in the business or law worlds, especially as medical law is an international sphere of law, and thus a ones

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper. N/A South Africa

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 19

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man (woman/circle)? your age: 21 university year: 3
- 2) What are you studying? French, Advertising, TV studies
- 4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When? learnt studied French & Afrikaans & English (mother tongue) at school
Only studying french now
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...) English is my home language I speak with friends & family
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why? 3 is enough for now, but an understanding of Zulu would be handy
- 7) What led you to learning french?
The usefulness of the language; and I have some french family, although they tend to speak english to me.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Not necessarily. Some are studying languages out of interest, but the classes are not big. Students prefer subjects like psychology. (not sure what classes were like in the past)

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why? I enjoy our lessons

not too sure what I would change

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why? I want to go either in to magazine editing or advertising but also wish to travel around the world

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 20

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) (man) woman (circle)? your age: university year: 2nd
- 2) What are you studying? Tourism study and french
- 4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?
French and English.
French since my primary school 1983 and English in high school and university.
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
I speak kirundi, swahili
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
If possible Germany all depend on economic situation
- 7) What led you to learning french? First vol is to communicate with french speaker, secondly I'll like to teach other people french as like in south Africa few people speak french.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Not really if you compare with other subjects, languages are not on top of the module learned. You will find 10-15 students in language class then 50 - ± 100 students in other subjects.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

There is a need of teaching student the pronunciation and grammar because I did realise even in third year class some students still not know how to pronounce some words.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I will like to go learn more in french as my wish is one day to teach french at university no matter when as long as I do realise there is a need of french speaking teacher.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

The only thing I will like to ask is to help me ~~with~~ to find a way of getting found of more french studies.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

hadaba@yaho.com UL-29

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 21

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / (woman) (circle)? your age: 21 university year: 2
French 3rd year

2) What are you studying?

Bachelor of Social Science
Majors: French and Psychology

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?

At school I learned Afrikaans and French
At University I'm doing French and Zulu.

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

At home with my family I speak German, with my friends I speak English.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

Yes, I'm considering learning Portuguese.

7) What led you to learning french?

I think it is an advantage to know how to speak many different languages.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

I'm not sure, but I think students and people in South Africa in general can speak ~~at~~ at least two languages

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I think french is taught well at university.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I'm not sure yet what jobs I'll be able to apply for after my studies. I might do something like translation and then my proficiency in french will help me.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 22

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) man / (woman) (circle)? your age: 20 university year: 3rd

2) What are you studying?

English and French

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?

French, Afrikaans, English (1st language)

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

English is my mother tongue, that's the only language I use everyday.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

I would like to learn Spanish, as it is the most widely spoken language in the world. It would be beneficial to me.

7) What led you to learning french?

I decided to study french because it was compulsory for me to do a language other than English as part of my BA degree

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

I feel that students have a greater choice and power over what languages they want to learn. In South Africa, the Indian languages such as Hindi, Tamil ~~is~~ are made more accessible to students wanting to learn these languages compared to previous years.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I think that french is taught very well. The lecturers engage with the class and initiate our participation.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I would like to ~~get~~ pursue a career in journalism. Teaching is also another avenue that I have considered. I strongly believe that french would be beneficial to me.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 23

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman(circle)? your age: 22 university year: 3rd
- 2) What are you studying?
BA Bachelor of Arts: French and Law
- 4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When? French, English, Afrikaans.

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

Spanish - 2 years at university and an advanced level class with private lectures

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why? Latin - to aid with Law studies; and perhaps German and Japanese in the future.

7) What led you to learning french?
It was a choice as a subject in high school and developed into a keen interest in the language did how a career choice.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

No, I think they perceive learning a language to be difficult if they are not language-oriented and more emphasis is placed on so-called "serious" subjects such as economics, medicine etc.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

At university-level it is very progressive encouraging critical thinking and speaking. I feel more emphasis should be placed on oral and speaking at high school or beginner level. It seems more emphasis is placed on writing in those instances.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

translation, perhaps legal translation, which would be highly useful in this instance, especially in the African context

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Questionnaire 24

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman(circle)? your age: 21 university year: 2
- 2) What are you studying?
BA (Bachelor of Arts)
- 4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?
French (University) & (High School)
Italian (University)
Zulu (University)
Afrikaans (High School)
English (High school)

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
Korean

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
Maybe Spanish one day - I've always been interested in learning Spanish but this University only offers it part-time

7) What led you to learning french?
I was interested and learnt it in High School (for 5 years)

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

I do not think so because the classes seem to be getting smaller

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

It is all very well-organised but I would prefer it if they taught less literature and more spoken-language french

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I am not sure yet but french would be good to have french and other languages on my C.V when applying for a job

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 25

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) (man) woman (circle)? your age: 26 university year: 3rd

2) What are you studying?
Acting, Writing, French

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?

Spanish - four years in high school
French - three years in high school, one at university, one semester in Paris

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

English and French

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

Yes. Italian, Portuguese, Spanish, Urdu

7) What led you to learning french?

at first, I just like the way it sounded. Then I lived in Paris and fell in love

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

I don't think so, it's not regarded as a necessity, which is ironic because it is a catalyst for the quality and diversity of communication

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

It's negative to have the language being spoken in real time; films, television shows, plays, and verbal ought to be included in the curriculum more strongly.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

Best. I'm an actor and a writer, and French has already helped me, as the option of telling a story with the utilization of another language adds an element of depth that is quite unique.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like your email contact: XXXXXXXXXXXX leave me

Questionnaire 26

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

1) (man) woman (circle)? your age: 14 university year: 2

2) What are you studying?
French, German, Italian (BA)

4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?

German, Zulu at school
German, French, Italian at uni
Hindi at home

5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)

English with everyone, plus a bit of Italian and German with certain people.

6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?

Spanish & Swahili by very many people and I love the

7) What led you to learning french?

I was going to study Latin south american culture and french. I was going to study French and Politics. Needless to say Politics wasn't my forte.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

No. Languages to learn a language is often seen as a waste of time by many.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I would prefer to have more practical experiences speaking French.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I would like to teach english abroad, therefore I believe french would be useful to me.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like your email contact: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Questionnaire 27

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / (woman) (circle)? your age: 20 university year: 2
- 2) What are you studying?
French, Translation & Classical Civilization.
- 4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?
I learnt Afrikaans at school (matriculated 2005) & basic Zulu (up to 2002).
Am now doing a French degree.
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
English. Afrikaans with some family members. I have Italian family & understand the language, but don't speak it.
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
Yes. German, Finnish & Russian. German because I think it's beautiful and I love German opera. Finnish because I want to learn to read 'The Kalevala' in original language. Russian because I love the culture.
- 7) What led you to learning french?
I am of French origin & that's what originally led to me to it, but now I simply love the language and the culture deeply.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

They are learning more languages than before, but are too lazy to ever use them. There is an alarming swing towards monolingualism because of the dominance of American culture.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

It's great, but I would focus more on the oral side. Learning grammar is useless if we can't speak.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I intend to become an academic specialising in French literature, so proficiency in French will definitely help!

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 28

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / (woman) (circle)? your age: 20 university year: 2nd
- 2) What are you studying? BA, French, translation, anthropology, classics
- 4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?
French (university for two years)
• Afrikaans at school.
• Zulu at school.
• Spanish at university (1 semester)
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
English mother tongue
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
yes. Spanish, Zulu, latin
- 7) What led you to learning french?
I needed the credits!
Then I developed a passion for the language.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

yes. schools are offering more language subjects
But most English speaking students tend not to study a new language at university level.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

• More visual material (TV, movies)
• guest speakers

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

• I'm looking at translation
• I also want to travel, so French is a useful second language to have.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 29

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman (circle)? your age: 20 university year: 2nd
- 2) What are you studying? Bachelor of social science
General studies: (English, french & Criminology)
- 4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When?
ENGLISH & FRENCH
Had no prior knowledge of french.

- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
isiZulu - family & friends

- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
Italian & Portuguese.
I think they are quite nice languages.

- 7) What led you to learning french?
I just liked it.

- 10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Not really, maybe 1st year and then they drop it. usually they just need the credits.

- 12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I think its really taught well. we get to learn alot of stuff but it is quite hard. I dont think I would change anything maybe do more lab. classes.

- 13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

Probably something in Criminology or languages - like teaching or translation and I think french will definately come in handy.

- 16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion please leave me

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Questionnaire 30

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman (circle)? your age: 23 university year: 2nd
- 2) What are you studying? French, translation
French, translation, linguistics
- 4) Which languages are you learning (have you learnt) at school? When? French, Afrikaans (Bachat School)

French, Afrikaans (both at school)

- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
Afrikaans

afrikaans

- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
Yes zulu because it is important to speak zulu when you live in KZN.
is important to speak zulu
Natal

- 7) What led you to learning french?

I have always loved the language and I couldn't bear to go through life only speaking one or two languages

- 10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

No, languages are not considered important to learn, especially not foreign ones

- 12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

If i could change the way we are taught i would make classes more interactive and less theoretical

- 13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I want to work with children who are underprivileged, especially orphans in Africa

- 16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 31

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman (circle)? your age: 22 university year: 2007
- 2) What are you studying?
BA general, media, marketing + french
- 4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?
French at university.
English -
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
English - home
Afrikaans - friends.
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
yes, spanish, out of general interest.
- 7) What led you to learning french?
My family speaks french and I'm interested in french culture.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

No. I feel that students are more interested in commerce subjects and don't realise the benefits of languages.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I feel that it's too focused on a literate subject and not as an applicable subject that's related to a media intense world.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

I want to become a journalist. French is a benefit owing to the number of french speakers in SA and throughout Africa.

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like your email contact:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Questionnaire 32

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman (circle)? your age: 24 university year: 2
- 2) What are you studying?
COMMUNITY DEVELOPMENT, FRENCH, SPANISH
- 4) Which languages are you learning (/have you learnt) at school? When?
ENGLISH, FRENCH, primary - secondary school in Norway
SPANISH, FRENCH secondary school & university
SPANISH University
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
I'm FROM NORWAY THERE I SPEAK NORWEGIAN IN ALL SETTINGS
HERE IN SOUTH AFRICA I ONLY SPEAK ENGLISH
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
SWAHILI, NYANJA AND ZULU AS I BELIEVE THESE WILL BE IMPORTANT LANGUAGES FOR ME TO LEARN ~~WHEN~~ IF I WILL STAY IN AFRICA
- 7) What led you to learning french?
I THOUGHT IT WOULD HELP ME COMMUNICATE WITH PEOPLE AND ASSIST ME IN FINDING JOBS

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

IT DOESN'T SEEM LIKE SO HERE COZ THE LANGUAGE CLASSES ARE VERY SMALL

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

IT'S NOT GOOD WE ONLY LEARN GRAMMAR AND OLD FRENCH LITERATURE WHICH DOESN'T INTEREST ME. WE NEED TO LEARN TO COMMUNICATE MUCH BETTER INCREASE OUR VOCABULARY AND GET TO READ INTERESTING STORIES FROM OTHER FRANCOPHONE COUNTRIES

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

HERE IT WILL CONSIDERING APPLYING FOR WORK WITHIN THE FIELD OF COMMUNITY DEVELOPMENT, SOCIAL WORK OR TEACHING

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 33

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman (circle)? your age: 19 university year: 1
- 2) What are you studying?
Law (LLB)
- 4) Which languages are you learning (have you learnt) at school?
When? English - always
Afrikaans - 1997 → 2006
Zulu - 1997 → 2001
French - 2000 → continuing
Latin - 2007
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
No others.
English - everyone.
French - in lectures!
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
Spanish } just sounds beautiful.
Italian } languages improve cognitive skills.
- 7) What led you to learning french?
Was drawn to it when I was younger.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

Yes, wider variety of languages and better understanding of why languages are useful.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

More oral expression, speaking gives you a better understanding through practical means. Enhances fluency

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

Attorney, help if I moved overseas

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Questionnaire 34

My name is Céline Peigné and I am studying South Africa's transition in teaching/learning languages and french. I am very interested in knowing your opinion on some questions related to languages and I would be very grateful if you would accept and sharing it with me. If you lack space, you are welcomed to develop on an extra piece of paper.

- 1) man / woman (circle)? your age: 21 university year: 2nd
- 2) What are you studying? BA.
At the moment French: translation, linguistics and Justice + Society
- 4) Which languages are you learning (have you learnt) at school?
When? French, at varsity (2006; 2007)
Afrikaans + English at school.
- 5) What other languages do you speak? Please define them (language with friends, family, at sports...)
None.
- 6) Are you considering learning other languages? Which ones and/or why?
No. Languages are very hard to learn.
- 7) What led you to learning french?
I did two years in high school and loved it then wanted to study it further at varsity.

10) According to you, are students (at university and/secondary schools) learning more languages now? Which and why (or why not)?

I'm not sure.

12) What do you think of the way french is taught to you (class, material...)? If you had to change some things what would you change and why?

I think the way french is being taught at the moment is fine; One needs to hear the language alot so it is worth it when lectures speak majority french; I'd change that fact that we don't read enough in class, out loud. We should do more listening activities too, developing speaking, hearing and written french.

13) What job do you consider applying for after you studies? Do you think your proficiency in french could help you? Why?

16) If there are questions you would like to ask me or things to mention I forgot to ask you, please develop on the other side of this paper.

If you would like to participate to further discussion, please leave me your email contact:

THANK YOU FOR YOUR TIME

Par souci de lisibilité, les propos des questionnaires 7, 13, 17 et 30 ont été réécrits.

Annexe 25. Transcriptions de débats radiophoniques

25a. Émission SABC du 29 mars 2006 : « l’afrikaans à l’université »

Émission de radio du 29 mars 2006 par Vuyo Mbuli sur SAFM.

Format K7 audio, achetée à la radio après avoir écouté l’émission.

Thème du jour : « l’afrikaans dans les universités ».

Le présentateur se présente comme xhosa et plurilingue, il mène son émission en anglais (SAFM émet en anglais). Le débat du jour est accompagné de l’intervention du Vice-président de l’université de Stellenbosch, Chris Brink⁷⁹³ et du commentaire de plusieurs auditeurs⁷⁹⁴.

L’université de Stellenbosch est « université afrikaans » par acte du Parlement. C’est traditionnellement l’université qui propose des enseignements supérieurs en afrikaans, par opposition à d’autres qui offrent des cours à la fois en afrikaans et en anglais, ou majoritairement en anglais. Dans le cadre du processus démocratique, se pose actuellement la question du chemin linguistique à prendre : est-il possible de conserver l’afrikaans seul dans certaines universités ? Faut-il y inclure d’autres langues ? Comment défendre la spécificité traditionnelle de l’université tout en s’adaptant aux conditions actuelles ? Ce débat fait suite aux questions déjà soulevées au sein de l’université de Stellenbosch et, dans l’émission du jour, Vuyo Mbuli fait intervenir les auditeurs autour de la question de l’afrikaans à l’université.

Cassette audio face A

Vuyo : ok let’s go into issues of language at this time. LANGUAGE. Afrikaans as a medium of instruction at university/ what about other African languages ? let’s welcome Professor Chris Brink/ of University of Stellenbosch von die universiteit van Stellenbosch/

Pr. Brink : morning Vuyo

Vuyo : good morning Prof how are you today ?

Pr. Brink : I’m very well and yourself ?

⁷⁹³ Jusque fin 2007, remplacé ensuite par le Professeur Russel Botman, premier universitaire noir à la tête de l’université.

⁷⁹⁴ Cette émission de radio étant une émission publique, les (pré)noms des personnes n’ont pas été modifiés.

- Vuyo : welcome! thank you very much for joining us. there is this eh article on on I think it's the *Financial Mail* is it ?
- Pr. Brink : yes !
- Vuyo : they talk about the *taal stryd*⁷⁹⁵
- Pr. Brink : hm !
- Vuyo : yeah it's not die *taal wedstryd*⁷⁹⁶ it doesn't sound like it's a friendly match this (rit un peu)
- Pr. Brink : (rit un peu) ah yes it's a polemic ! it's a debate !
- Vuyo : yeah!
- Pr. Brink : so people are having a lot to say
- Vuyo : yeah/ what's the position what's YOUR position in this issue ?
- Pr. Brink : well eh ...my position has just been spilled out in a book I wrote called "no lesser place, the language debate at Stellenbosch" so if you want the full story buy the book if you want the short story I think there is some of what's on the back that say « Stellenbosch would certainly play a role in promoting Afrikaans and using Afrikaans ...but Stellenbosch should not offer teaching ONLY in Afrikaans and not ONLY Stellenbosch should offer teaching in Afrikaans »
- Vuyo : ok. so eh you were saying Stellenbosch should not only offer teaching in Afrikaans/
- Pr. Brink : yes
- Vuyo : but not only Stellenbosch should offer eh lectures in Afrikaans/
- Pr. Brink : hm !
- Vuyo : so for instance Wits University you are suggesting that they should offer some lectures in Afrikaans ?
- Pr. Brink : (rit) no. I think all universities in the country most of us we should be paying much more attention to multilingualism/
- Vuyo : ok/
- Pr. Brink : but we have eleven languages in this country/
- Vuyo : hm
- Pr. Brink : and eh most of us because we want to be internationally recognized and so on, we would often teach in English to some degree/ eh but what do we do for the other ten languages?
- Vuyo : ...yeah the other NINE
- Pr. Brink : well the other TEN it's English plus ten other/
- Vuyo : well yeah, ok/
- Pr. Brink : Stellenbosch is trying to do something for Afrikaans and we can even, because we are in the Western Cape, try and do something for isiXhosa as well/
- Vuyo : yeah/
- Pr. Brink : which is a challenge for the other universities « what are you doing? »
- Vuyo : ...yeah eh so when you say it's a debate it's a polemic the other side offers WHAT at Stellenbosch at the moment ? in the debate/
- Pr. Brink : essentially it comes down to two views the one is that eh Afrikaans should be PROTECTED
- Vuyo : ok
- Pr. Brink : and there must be various RULES and regulations and so on for protecting Afrikaans... that is not my view I hold another view my view is that Afrikaans should be promoted/ and in the same way isiXhosa or isiZulu should be promoted.

⁷⁹⁵ Equivalent en afrikaans de « conflit linguistique ».

⁷⁹⁶ Equivalent en afrikaans de « débat linguistique », littéralement « match linguistique ».

- Vuyo : ...ok tell us a bit about protection what is the thinking, these rules should say what ?
- Pr. Brink : ah essentially that either you should or really be ...fluent in Afrikaans when you come here/ otherwise you shouldn't be coming at all/ or if you do choose to come here then you should LEARN Afrikaans in order to study/ and if you want to work here then you should learn Afrikaans you should be able to speak Afrikaans already or if you come here to work you should LEARN to speak Afrikaans so that you can lecture in English... and that Afrikaans should have should wear the eh, in all the lecture venues and so on, should have the prime position and that there should be rules to enforce this.
- Vuyo : ...yeah and then YOUR promotion idea what does it entail ?
- Pr. Brink : eh essentially that we can...certainly OFFER lectures in Afrikaans but depending on where it is/ and in what subjects and in what faculties and so on so it's not an institutional rule/...eh that we can promote Afrikaans in various way we as you may know host the eh *woordenboek von die afrikaanse taal*⁷⁹⁷/ the large scale of dictionary of Afrikaans we have a very large language centre eh the largest in the country I think/ eh exactly to offer courses in Afrikaans and so on/ we have excellent academics in areas of language and technology and so on so the promotion of Afrikaans can be as it were on the scientific basis of what we do/ AND it can be in our offering of undergraduate education in Afrikaans eh as well/ eh but what we are not keen to do is to make this an ENCLAVE of any kind for Afrikaans.
- Vuyo : ...0891 104 207 what is your stand on this debate ? do you think Afrikaans should be protected ? do you think other languages as isiXhosa Tshivenda isiNdebele University of Limpopo should develop programs to begin lectures in Venda or Xitsonga/ give a call ! On 0891 104 207 OR are you on this position that you just simply don't care ? Is that your position ? 0891 104 207 if you'd like to send us an email we are at Vuyo at S-A-B-C dot C-O dot Z-A/ let's hear from Sibongile from Free State/ good morning Sibongile/
- Sibongile : yes Vuyo. well we are touching subjects that are close to my heart / today/
- Vuyo : Afrikaans is close to your heart/
- Sibongile : LANGUAGE is close to my heart/
- Vuyo : ok
- Sibongile : not Afrikaans as such. but Vuyo look, not long maybe you should get hold of one big original newspaper where I wrote (Vuyo rit hors-micro en fond sonore) about the transformation of eh the University of Free State in particular
- Vuyo : ok
- Sibongile : amongst other things that we're trying to to engage on, it's a question of language. because my understanding is that, and my experience is that, language has been used as a [barren/barrier] tool for Afrikaans to advance their academic you know ...work. for an example if you look at eh institutions like the same University of the Free State did, they would eh eh you know draft a policy on language/ and eh you know not even tertiary implemented but you'd actually see that it's something on document but it's not necessarily being exercised/ and you know these tendencies and trends continues/ to...previously predominantly Afrikaans eh institutions and eh I thing your guest is you know people who are actually advancing the SAME you know mentality that we area actually AGAINST you know of promoting this language. look. there are not,
- Vuyo : but what's wrong with promoting Afrikaans ?

⁷⁹⁷Equivalent en afrikaans de « dictionnaire de la langue afrikaans ».

Sibongile : there's nothing wrong

Vuyo : ok/

Sibongile : but the history/ history taught us that some people are better positioned/ to advance particular ideas there are the same professors or doctor who is there he's better positioned to put his argument at a certain stage and that this is not the situation with Afrikaans. when you look that most African intellectuals they are, they may raise issues at eh the level of the public but they are not better positioned for an example beheading a particular faculty to ensure that their views are being heard/ you know and that is the problem that we have/ and for as long as we are going to allow that mentality to to reign. we are standing no chance of you know Africans to advance African languages in this institution/

Vuyo : Sibongile so where do you stand on this matter ? you are saying Afrikaans and other African languages should ... what ? should they be promoted/ at institutions of higher learning/ what is your recommendation ?

Sibongile : I think there's got to be a movement in all languages that you get in South Africa. we have eh eleven official languages

Vuyo : yeah

Sibongile : and then there must be a, a, we need to have these institutions that are actually at the fore front, in advancing those languages that are predominant in their respective geographical locations/ look you cannot say simply because Stellenbosch it's Afrikaans dominated and THEREFORE in terms of eh a number so you outclass certain people you outclass them simply because you're used to Afrikaans as a [barrier/barren] tool ! and therefore you know I, I,

Vuyo : stay on the line Sibongile, let's give you eh Professor Brink a chance to respond to your assertions. Professor Brink ?

Pr. Brink : yes I'm certainly happy to respond to that...something very interesting in this country is how we don't hear each other. your caller may not know that the book that I've just been talking about and the point of view that I've just been putting has been absolutely condemned vilified and abused in the Afrikaans press as selling out on Afrikaans. but they don't know/ because it is said in Afrikaans ! and as your caller was saying I won't be HEARD by Afrikaans people because they very likely not listening to this radio at all they're listening to R.S.G/ so we're talking past each other...if we recognize that. once we've recognized that. then we can get to the second substance of this point which is there must be movement in the promotion of ALL ten of the indigenous languages. English is an international language/ and then we have ten indigenous languages. let us agree that we want to promote all ten of the indigenous languages and let us ask at each university of course we know that you are teaching English we of course we know you want to train people to be internationally competitive but what are you doing for anyone ? or more of the ten indigenous languages/

Sibongile : yeah Vuyo/ I think we are moving from you know the the same premise with eh your guest but eh the point that I wanted to raise is that some academics will say these Afrikaans predominate eh the Afrikaans are not necessarily (rit) you know sharing that idea that your guest is sharing!

Vuyo : yeah but he says that there's already a debate raging about this subject. thank you very much Sibongile let's hear from...is that *Ouma*⁷⁹⁸?

⁷⁹⁸ Équivalent en afrikaans de « grand-mère ». En Afrikaans la manière de nommer les proches de manière respectueuse peut passer le fait de les nommer selon leur statut dans la famille (que ce soit une relation familiale réelle ou de politesse).

- Ouma : yes!
- Vuyo : hello! *Ouma*/
- Ouma : hello Vuyo/
- Vuyo : *hoe gaan dit ?*⁷⁹⁹ (il la pense locutrice d'afrikaans)
- Ouma : it...well (gênée)
- Vuyo : (rit)
- Ouma : well, I'm English speaking/
- Vuyo : ok/ (sourit)
- Ouma : and I'm at a disadvantage because I can't speak Afrikaans/ because I'm an artist and the art language in this country seems to be Afrikaans/ I go to lectures and everything else and the only way I get to know what's going on is by asking questions/
- Vuyo : ok/
- Ouma : and I think Afrikaans is a scientific language and I think it should be boosted rather than dropped/ and I'm sorry I can't speak Afrikaans because I find I'm at a disadvantage/
- Vuyo : so but in an institution of higher learning/... you are saying that Afrikaans should live side by side with other languages ?
- Ouma : the people in higher learning
- Vuyo : yeah/
- Ouma : don't come in contact with us middle class/ we don't have email we don't have all those dig, various electronic things to bug our life/ we are ordinary people in the middle round
- Vuyo : yes but *Ouma* I'm asking you, in the context of an institution of higher learning at a university. eh Stellenbosch was traditionally an Afrikaans university/ but now there's a debate about where do you take Stellenbosch into the future of South Africa. does it become eh a multilingual university, at the moment there's also lecture that are also offered in English but there are others who want Professor Brink for Stellenbosch to remain an exclusively Afrikaans institution of higher learning, correct ?
- Ouma : I don't think they wanted to be in eh eh only Afrikaans I think they are once said to be a multilanguage and they want ah the South African indigenous languages where Afrikaans IS South Africa !
- Vuyo : (sourit, se moque, on l'entend à son souffle)
- Ouma : it is South Africa ! it,
- Vuyo : ok
- Ouma : you know they worked very hard for their language/ I worked for a German he was on the Committee eh eh making the eh the directories and things/ and they worked VERY HARD/
- Vuyo : ok. thank you very much *Ouma* eh Professor Brink do you want to respond to *Ouma* ?
- Pr. Brink : I'm delighted to hear that *Ouma* believes that the out language is this country seems to be Afrikaans/ (amusé)
- Vuyo : (sourit)
- Pr. Brink : I'm not sure that I agree but I'll pass that compliment on ! to the people who eh were criticizing what I'm saying. does Stellenbosch become a multilingual institution ? Stellenbosch in a sense already is a multilingual institution and I believe the challenge for the other universities in the country are to what extend are you promoting multilingualism ? choose your language if you like choose

⁷⁹⁹ Équivalent en afrikaans de « comment ça va ? ».

the way in which you want to do that, eh set your own internal policies but let's not in this country get excited on English as the only learning language of higher learning/

Vuyo : ok. now in this article David Williams writes « candidates from the camp that wants to entrench Afrikaans and who are endorsed by *die Broderbond* in a letter to all former students » is it eh Professor [Gelumier] ?

Pr. Brink : hm

Vuyo : professor [Gelumier Linus-Spies]

Pr. Brink : hm

Vuyo : a poet and Professor at Christof Viljoen/ *voormalig*⁸⁰⁰ vice-rector and former SABC chairman/ where is the debate now ? how would you characterize it Prof Brink? is it in his infancy is there a lot of evolution substantial that is yet to happen in this discourse ? or is it very well advanced and perhaps the divide is growing and growing ?

Pr. Brink : the debate is still going on at least for the time that I've been here at Stellenbosch which is since 2002. and I believe even before that. it's a topic that I think has been going since 1994 when up to 94 of course South Africa had only two official languages

Vuyo : yes

Pr. Brink : but since 94 we have eleven. and so that FEAR that Afrikaans has been eroded what about the future what about the so called higher functions what about Afrikaans in the scientific language and so on. that fear has been around and has been debated since 1994/

Vuyo : is the fear as pronounced today as it was in 1994 in 2000 ?

Pr. Brink : difficult for me to say I,

Vuyo : hm/

Pr. Brink : I prefer to stick to the time that I've been here/

Vuyo : hm

Pr. Brink : eh I think in the time that I've been here there's become more and more of a fixation on Stellenbosch

Vuyo : hm

Pr. Brink : for historical reasons, symbolic reasons and so on and the debate that the language issue at Stellenbosch particularly has ...been going through various phases, every now and again there is a big flair up. the current one I think...is perhaps the one where the temperature has been highest since 2000 2002

Vuyo : hm/

Pr. Brink : and it has resulted in a fiercely contested election campaign for those seats on council/ the election has been concluded and all three of the candidates you mentioned I have in fact been elected to council now... and I'm sure they'll push their point of view in council as is their right with vigour and enthusiasm/

Vuyo : yeah/ why are the stakes much higher this time around ?

Pr. Brink : I think because we are increasingly dealing with practicalities and not with abstractions eh so we're now at the level of the implementation of the policy and the implementation of Afrikaans language of instruction at Stellenbosch University. and...in my view there comes a point where the university community not just the alumni but the academics the students the wider community the English speaking community the national community the international community where all of us have to be clear on which way Stellenbosch's going/ and the way that I believe we should be going is spelled

⁸⁰⁰ Équivalent en afrikaans d' « ancien » en français, ou « former » en anglais.

out in the vision statement that was accepted by council in 2003/ it's called *vision 2012*/ and that says exactly what I've said in the beginning of this conversation/ it is that our job is not to protect Afrikaans our job is not to build a bastion our job is not to make rules to keep people out/ our job is to make friends our job is to promote Afrikaans our job is to be accessible our job is to...position Afrikaans as one of ten indigenous languages that is, that are available at universities

Vuyo : ok. let's hear from Brian in Johannesburg/ good morning Brian/

Brian : morning Vuyo! eh jeez⁸⁰¹! I'm driving from Potch to Joburg I'm listening to your show on the radio/ eh all I would like to know is in these various languages that we've got the indigenous languages are there sufficient lecturers and are there sufficient learned people to actually lecture in the various languages ? and as far as your textbooks are concerned/ your your literature what is available in in all the different languages?... how would a person handle all the different languages at a university ?

Vuyo : ok/ alright thank you very much Brian I'll give you a chance just now Prof Brink. Barry ?

Barry : hi Vuyo !

Vuyo : hi !

Barry : I just wanted to find out well not really make a statement it's that we mustn't be too narrow about our view on language hm I think when a students studies at a so called renowned university I think that eh it should be conducted in, by international standards so they can express themselves by international standards and obviously English at the moment being the ...the sort of international standard of language which would make sense if universities offered those...all courses in that particular language probably solely in that language so that students ca express themselves in international standards/

Vuyo : but in Japan they do it successfully in Japanese ?

Barry : well! my view is that in fact in South Africa eh we should be teaching our students eh mandarin and perhaps Hindi with India and China being the the booming economies that they are/ that may be the international [languages of tomorrow]

Vuyo : (rit, couvre la voix de Barry) ok ! thank you very much Barry. that's a bit of a spanner in the works for you Professor Brink I give you the chance to respond just now. Gwahelo good morning/

Gwahelo : morning Vuyo

Vuyo : hi

Gwahelo : how are you ?

Vuyo : I'm fine and you ?

Gwahelo : I'm alright I guess. eh I just want to quickly comment on this you know there is number one no need to protect any languages in this country but there is a NEED to promote languages/

Vuyo : ok/

Gwahelo : hm with the history of this former you know traditionally Afrikaans varsities and colleges definitely they should, there is a history there that needs to be you know capt that need to be eh looked after/ but in a way eh I'm comfortable with Afrikaans and English being part and parcel of the lectures in a varsity but you know in this country if a person goes on radio and says that we are working on protecting A language/ you have you're going to have a problem it's you know

⁸⁰¹ Interjection (provenant probablement de « Jesus ! »).

we have quite a very emotional society/ people will come up with different things. the only way to do it is I'll give an example with your, there's a show on SABC 2 eh of one of your former colleagues Vuyo/

Vuyo : ...morning live ?

Gwahelo : no no eh it's kind of a show by Tim Modese

Vuyo : oh yes!

Gwahelo : and I've had white people calling in because eh you know not necessarily that they they not only understand but it is issues that I can relate to how you relate with people with a gift of language/ hm and it's just all about intellect. we HAVE, I mean we have for example people that are educated from you know your Sotho, seSotho or seTswana speaking people/ that ARE NOT available when they need to have this kind of interviews on your *Motsweding FM* or whatever, but they're always available when it comes to other radio stations so people need to have individuals that can promote languages NOT to say that you protect any language

Vuyo : ok thanks Gwahelo, hello Jackie/ good morning/

Jackie : good morning Vuyo hm I just want to make a comment and I know the wrath of God is going to come on me but I would be very happy if I'd never heard Afrikaans again/...hm Afrikaans to me just reminds me of everything that is negative in South Africa. what Black People don't realize is that there was just as much apartheid between English and Afrikaans/ when I was at primary school even though it was an English primary school the girls always to do the xxx and the boys always had to do this [hok spieler] thing, the national anthem was in Afrikaans/ you couldn't get a job in the post office revenue railway anything unless you got Afrikaans if you went into a post office they wouldn't TALK to you/ they wouldn't reply to you in Afrik, eh eh in English/ hm a couple of years ago,

Vuyo : but now Jackie would you want Afrikaans to be promoted in/ eh or protected where would,

Jackie : you know Vuyo I always have a very cynical grin on my face when I hear these things of how the tables have turned/ there was a time when Afrikaners rode [rushod]⁸⁰² over, especially MY HUSBAND has even left a company because he was the last man standing, English citizen/

Vuyo : yes/

Jackie : hm

Vuyo : but I get to know we are eleven years into democracy we are now reconciling and,

Jackie : I just wanted to say,

Vuyo : looking to work together

Jackie : there's you man there saying about how we want to be friendly and I'm thinking well you didn't think about that for a hundred years/

Vuyo : (sourit puis rit) ok/ well Professor Brink will respond to you/ after the news headlines please stay with us Prof Brink it's eleven thirty on S.A.F.M

(bulletin d'informations)

Vuyo : Prof Brink/ maybe you want to start with Jackie ?

Pr. Brink : with Jackie the last caller ?

⁸⁰² Un des équivalents en afrikaans de « prem's » en français ou « dibs » en anglais, souvent utilisé dans un jeu pour affirmer sa position prioritaire.

Vuyo : yes

Pr. Brink : ok eh ...I think the sentiments such as "I would be very happy if I would never hear Afrikaans again" we have to acknowledge that for any people there is a better history/

Vuyo : hm

Pr. Brink : than Afrikaans ...eh the question now is what about the new generation/ not what about us or our parents

Vuyo : yeah

Pr. Brink : or a hundred years ago but what about our children and their children, what kind of a country do we want to be/ and dealing with the past is something that South Africans have shown themselves so far to be reasonably good at/ this is why, post 94, ...there was the reconciliation attempts there was you know there was no large scale animosity ...but it must remain to be sure in many quarters/ but how do we move on ? and if you say eh « I would be very happy if I never hear Afrikaans again » wouldn't that sow a seed to other people saying « I would be very happy if I never hear Xhosa again if I never hear Venda again » or anything like that ? so

Vuyo : ok

Pr. Brink : with understanding of that point of view I think we have to move on

Vuyo : ok eh,

Pr. Brink : the earlier caller Vuyo with a very interesting question about if you want to promote say...African languages such as Xhosa Venda and so on, how do you go about it/ if there are not sufficient lecturers sufficient textbooks and so on

Vuyo : yes

Pr. Brink : well ...the answer is you can't do everything at once you can't come in with a sort of a large scale attempt to give undergraduate lectures across the board in the other nine indigenous languages what you CAN do though is that in any university there would be a fairly large group of speakers of the language appropriate for that region so in the Western Cape in the Eastern Cape it would be Xhosa in eh North West it would be Tswana and so on and so forth ...and it's perfectly possible to BACK UP your instruction by employing graduate students or senior students if you like to mentor to help to give tutorials AND to use the language without disturbance as their mother tongue/ so I suppose for example pick any university in the Western Cape we give first year lectures in mathematics which of course is a language of its own really/ and now you have the tutorials sessions the small groups sessions the working sessions it should be perfectly possible to have those who are comfortable in speaking Xhosa and they have a Xhosa tutor

Vuyo : hm

Pr. Brink : and that's the kind of thing that I think with a little creativity can promote all ten of our indigenous languages. so that would be my response to that as for the international standard that should predominate yes they're standards/ we certainly all would like and help and attempt to train our students to high international standards so that when somebody graduates as an engineer or a chartered accountant that's international standards. but how do you get there ? and... is it necessarily the case that you will only teach in English for those who are going to work in an English environment, I think it's a it's a development that goes with the development of the individual. as a primary school child I think the ideal model of instruction would be mother tongue

Vuyo : ok.

Pr. Brink : until six years old, that would be best for you. if you grow up you should learn an international language/ by the time you get to higher education perhaps it is possible that we can try for a model where you speak your mother tongue you speak English as an international language AND you have some basic competency in a third south African language.

Vuyo : twenty-one minutes before twelve o'clock on S.A.F.M South Africa's news and information leader 089 110 4207 on S.A.F.M (publicité)

Cassette audio face B

Vuyo : if you'd like to write to us remember it's at Vuyo at S-A-F-M dot C-O dot Z-A let's hear from Zondile in Bloemfontein, good morning Zondile/

Zondile : morning Vuyo how are you ?

Vuyo : am fine and how are you ?

Zondile : I'm fine thank you. eh you know I want to look at the promotion of Afrikaans as a language

Vuyo : ok

Zondile : you know it's it's GOOD for Afrikaans to be promoted like they are doing. but I find a problem because they it seems they're doing it at the expense of ...African language/ you know eh eh speakers/ because look at Stellenbosch University you cannot go there to do your undergraduate degree/ if you cannot speak Afrikaans so in a way they are indirectly excluding us African people who cannot speak Afrikaans I mean hm at least they are doing something better at university of the Free State because you can go there and register for English classes as an African who cannot speak Afrikaans that's BETTER compared to Stellenbosch so. It's good for every language to be promoted but PLEASE NOT at the expense of the other people's languages and not as a TOOL or a means to exclude other races that cannot speak Afrikaans from from from tertiary education/

Vuyo : ok/ Prof Brink/

Zondile : that's my point can I make just one last point ?

Vuyo : ok

Zondile : however although I'm saying university of the Free State is better compared to Stellenbosch it's still not eh...THERE you know/ where we would wish it would be it should be/ because looking at the law faculty in university of the Free State. you do have English classes and Afrikaans classes. but unfortunately eh you can, I mean amongst students Afrikaans students are treated better than English students,

Vuyo : in what way ?

Zondile : there's additional information the Afrikaans students get from the lecturers that the English students do not get and if you have a friend that attends Afrikaans class/ let's say I'm black and I have a coloured friend ...or a white friend who attends Afrikaans lecture. I will be able to gain access to the additional information or material that the lecturer deliberately does not dish out to students who are attending English lectures... which is sad because we pay ...equal fees you know ! we, it's unfair

Vuyo : yeah

Zondile : promoting Afrikaans at the expense of other people/

Vuyo : ok/

Zondile : yeah !

Vuyo : alright thank you very much Zondile Prof Brink/

Pr. Brink : yes thank you eh I can't comment on the second point the one about what's happening at Free State eh I can only speak about what's happening at Stellenbosch and ...to Zondile I think ... I should say that what he is opposed to is exactly what a number of people eh in this language debate at Stellenbosch are saying I should be doing, we ...I have a LOT of pressure on me as a lecturer and on the university of Stellenbosch to say that, to come out in public and say the people who can't speak Afrikaans should not enrol at Stellenbosch/

Vuyo : hm/

Pr. Brink : and that is EXACTLY NOT my view/ my view is that this university should offer classes in Afrikaans but not only in Afrikaans. unlike Free State for example I'm cautious of... coming in and saying suddenly tomorrow next yeah five years everything will be in Afrikaans AND in English. there's a huge institutional COST to that kind of thing I'm in favour of dealing with the matter in various faculties according to the circumstances of that particular faculty, so for example we've already started with...parallel medium in our faculty of engineering/ we already do double medium in the faculty of medicine, last year we extended double medium to the third year in the faculty of Arts AT the request of the faculty of Arts and reaped a WHOLE heap of condemnation for doing that/ so the point of view that Afrikaans is a mechanism for exclusion/ and that Afrikaans should be protected by a message of compulsion that is the point of view that I do not agree with and this is why in the Afrikaans press as I have said I've had to do a lot endure of vilification and abuse

Vuyo : ok/ stay with us Prof we'll take calls from Richards Joy Sam and Michael

(bulletin d'information)

Vuyo : let's hear from Michael in Pietermaritzburg, good morning Michael/

Michael: good morning Vuyo! I wanted to take up the point that Professor Brink made about the challenge of multilingualism facing universities in South Africa and we've got a very interesting...parallel situation in the world

Vuyo : ok/

Michael : and that is regarding the establishment of a Kurdish university in Northern Irak where they're actually doing teaching in Kurdish

Vuyo : hm/

Michael : and eh I think we need to look at people like that and I have a suspicion we need to look at countries like Poland where Russian was originally the dominant language and see how these people take in to bring their local languages up to sort of ...academic standards

Vuyo : hm

Michael : because what they are doing once off in Irak and in Poland for example we are going to have to do ten times over in South Africa.

Vuyo : ok/ thank you very much Michael in Pietermaritzburg. Hello Joy/

Joy : hello! just on a light note I came in a bit late and I heard a lady saying that everything was in Afrikaans in her day and that's just an amusing point when I was growing up everything was in English I was brought up in a bilingual family and I went to J.P. prep⁸⁰³ and when I gave the school teacher (rit) my name she promptly said « and what are you doing in an English school ? »

⁸⁰³ Reprend « preparatory school », l'école maternelle.

- Vuyo : hm!
- Joy : because in those days everything was English/ and the Afrikaans was very much...you know they were very much pushed down in those days/
- Vuyo : hm/
- Joy : but that's just on a lighter note
- Vuyo : what was your name anyway ?
- Joy : in those days/ was [Bossman]
- Vuyo : and your first name ?
- Joy : Joy
- Vuyo : Joy [Bossman]
- Joy : yeah !
- Vuyo : ok.
- Joy : ok/
- Vuyo : alright thank you very much Joy, let's hear from Sam in Pretoria/ hello Sam/
- Sam : yes so what I want to advice South Africa you know, is to learn the Zambian example
- Vuyo : ok
- Sam : Zambia has 73 tribes/ ...you can imagine 73 tribes/
- Vuyo : are there 73 language universities ?
- Sam : no no, not at all !
- Vuyo : hm
- Sam : SO the point I'm saying I, I'm making is 73 tribes and what Zambia has done is just to go the English way ONE official language/...because THAT's what promotes national unity. and like the other callers said it's when you begin to promote Afrikaans at the expense of other languages you will end up getting into trouble because as language goes so goes the nation in the sense that [if] the other nations begin the other sorry tribes sorry languages begin to feel « what about us ? What about us ? » and this, your « what about us ? What about us ? » only divides the nation. and MY suggestion is that it's better to just stick to English as an international language instead of going back into this whole issue of « now let's promote Afrikaans »
- Vuyo : but what happens to the other Zambian eh languages ?
- Sam : what happens/ is that they've learnt in schools for instance there are different regions hey/ you have Eastern Province a language there's a language called Nyanja you know NOT promoted at the expense of English because English is top of ALL but there are these eh languages that are learnt in schools primary schools and I guess secondary schools it's voluntary in secondary schools it's optional it's not eh compulsory to everyone. so you learn a language you know an indigenous language you know Nyanja and then maybe on the copper belt there's Bemba there's, and so on. but there, really what has happened to the other languages is that they've been made secondary if you like and English is really THE official language
- Vuyo : they are not promoted at all ?
- Sam : they ARE promoted in the sense that you know it's better that people are told eh eh advised to learn them for the purposes of eh you know I mean maybe communicating with your relatives who have probably never been to school and eh being able maybe yeah like I said to be able to communicate with people who who may not know,
- Vuyo : but they are not developed at all ?
- Sam : yes
- Vuyo : they could never be ...languages of instruction at a university/

- Sam : they are NOT it's only English. you know in all in in in the high institutions of learning it's only English,
- Vuyo : it's interesting because I was in Zambia a couple of weeks ago and I was watching the News on the NATIONAL broadcasting and then there's news bulletins in different languages one after the other after the other.
- Sam : yes ! I mean those are the are the main languages they come in I think it's about eh eh 6 pm or so
- Vuyo : 5 in the afternoon
- Sam : yes/ there about. but you know really it's it's meant to for people who are not developed you know really like eh like like you say it/
- Vuyo : so the ones who are developed... only English/
- Sam : yes it's only English
- Vuyo : ok
- Sam : and do you notice the problem (rit) [because it was the] English/ you know/
- Vuyo : yes stay on the line I want to hear what Professor Brink is going to say about this example
- Sam : xxx (parle en même temps)
- Vuyo : I'll let you a chance, just give Professor Brink a chance to respond/
- Sam : ok
- Pr. Brink : this is the kind of thing that eh we should really have a national debate on. eh India has hundreds of languages/ but English is their only official language, Namibia has English has the only official language although very few people actually speak English as a mother tongue/ my view is...that...multilingualism multiculturalism is an asset/ it is something that allows people to... ..keep a sense of identity over and above their South Africaness or Indianess or Namibianess...and ...our constitution I think speaks the matter very well we have eleven languages all of which should enjoy parity of ESTEEM. at the same time things like instruction in the indigenous languages and so on and so on should be promoted should be carried at where practically possible/ and that means that... you shouldn't ...even try and say these eleven languages EVERY sign in EVERY shop in any place in the country will be in eleven languages
- Vuyo : ok
- Pr. Brink : but it means that we should HONOR...and, our languages, and that we should try to develop them/ and that they should have parity of esteem/
- Vuyo : ok. Sam/
- Sam : ...yes I mean, I mean he has a point but I see you have to look at the historical perspective of this country. you know/ and eh (sourit) there are certain issues for instance you may if you begin to bring in for instance eh eh Afrikaans I mean you KNOW whether you like or not. that there is a stigma associated with Afrikaans I mean like some callers alluded to it I mean the Soweto uprising in 1976 is all above! you know (rit parce que ca lui semble évident) it was really an uproar against eh Afrikaans I mean people not wanting to take Afrikaans and things like that so whether you like it or not so these things won't just GO away/ at the moment you begin for some people it may you never know it makes their blood boil, the moment Afrikaans come up they'd probably say « not again ! » you know things like that and also WHAT you DO when I'm saying promote national unity of South Africa/
- Vuyo : ok
- Sam : and then forget about what these things that may just divide the nation AGAIN
- Vuyo : ok. thank you Sam. Richard good morning/
- Richard : hello Vuyo/

- Vuyo : hello Richard/
Richard : there is various people phoning in today talking about mentalities eh eh and they all basically opposing other people's prejudices and instead use their own/ the lady who phoned in and said she would like to not hear Afrikaans again in her life we don't need that kind of intolerance in this country. we should tolerate everybody. I can't understand why there are people who would want to go to Stellenbosch if they DON'T want to be taught in Afrikaans. this mentality is, or attitude, that every non indigenous institution must be tightened over and made indigenous or use indigenous languages eh I think it's totally ridiculous,
Vuyo : but Stellenbosch is about English/
Richard : the previous caller eh had a lot of good points when he said you can promote national unity by using the major language of the world like English and I think he's got a good point there but we mustn't do that at the expense of other languages. and what what worries me about this whole hm...business where the people phone in and talk about eh the mentality of Afrikaners Sibongile your first caller/
Vuyo : hm
Richard : he can't even pronounce a word like acaDEmic he says ACAdemic
Vuyo : hm
Richard : the word is acaDEmic and ecoNOMIC not ECONomic. now these people want to come in and TAKE OVER academic institutions and and and run them in multilanguage environments I CAN'T see what we're going to achieve by that,
Vuyo : hm but why
Richard : (parle en même temps que Vuyo) xxx
Vuyo : emphasize pronunciation then Richards ?
Richard : sorry I can't hear you ?
Vuyo : why emphasize pronunciation ?
Richard : because you're trying to maintain a high standard it's just what I was coming to, we must MAINTAIN the standards we've got. not bring everything down to the lowest level...
Vuyo : ok
Richard : the Government must leave the universities alone
Vuyo : no but this is
Richard : xxx (parle en même temps que Vuyo)
Vuyo : a university debate at Stellenbosch/
Richard : ...
Vuyo : ok. thanks Richard in Johannesburg. Prof I'll give you a chance to conclude for us/ in a moment

(publicités)

- Vuyo : well Prof we've ran out of time virtually just very briefly what are your thoughts on what's been said ? Richard and Sam/ ...and Joy/
Pr. Brink : if it were a matter of pronunciation only I'd probably fail in this case (il a un fort accent Afrikaans)
Vuyo : (rit)
Pr. Brink : (rit avec Vuyo) but too that, I think the challenge of multilingualism IS a South African challenge/ our constitution is CLEAR on there being eleven official languages enjoying parity of esteem/ I think most people would acknowledge that its situation of one international language and TEN indigenous languages, including Afrikaans as an indigenous language, and we, after acknowledge the

emotions/ we have to acknowledge the legacy issues/ we have to acknowledge the educational issues/ and we have to acknowledge the practicalities. but is part of multiculturalism it's part of South Africa let's all work on it.

Vuyo : ok/ Prof thank you very much/

Pr. Brink : you're welcome

Vuyo : all the best/ Professor Chris Brink is with the University of Stellenbosch thank you for the last hour.

25b. Émission SABC du 30 mars 2006 : « les langues »

Émission de Vuyo Mbuli du 30 mars 2006 sur la radio nationale SAFM.

Format K7 audio acheté à la station après avoir écouté l'émission à la radio.

Thème du jour : « les langues ».

L'émission du jour fait suite à celle sur « l'afrikaans à l'université » de la veille, dont les retours d'auditeurs sont lus ce jour. Le débat laisse ensuite la place au nouveau thème, avec des appels des auditeurs⁸⁰⁴, autour de la question « l'anglais devrait-il être la seule langue officielle ? ».

auditeur	(pré)nom	pour	contre	?
Animateur	Vuyo Mbuli		x	
1	Sam		x	
2	[Mudyehi] ⁸⁰⁵		x	
3	Enrico	x		
4	Mike		x	
5	Maredi	x		
6	Zondile		x	
7	Mike		x	
8	Tonie		x	
9	Dennis		x	
10	Cathy			x
11	Andrew	x		
12	George	x		
13	John			x
14	Nkhosinathi	x		
15	Thenjiwe		x	

Tableau 32. Position des auditeurs de SABC concernant la question de l'anglais comme seule langue officielle.

Sur quinze auditeurs qui interviennent pour donner leur opinion, deux ne répondent pas à la question du jour (leur propos est autre), huit auditeurs sont contre et cinq sont pour, pour des raisons et selon des conditions qui vont être développées *infra*. L'animateur, quant à lui, est contre l'anglais comme seule langue officielle même s'il sait provoquer ses auditeurs pour faire évoluer le débat. Il affirme être en faveur de la pluralité linguistique mais donne cependant des exemples dans lesquels un pays est équivalent à une langue. Il utilise l'image de pays avec une seule langue officielle pour défendre la pluralité des

⁸⁰⁴ Cette émission de radio étant une émission publique, les (pré)noms des personnes n'ont pas été modifiés.

⁸⁰⁵ Le prénom de l'auditrice numéro 2 est placé entre crochets en raison du caractère incertain de l'orthographe de ce prénom.

langues officielles en Afrique du Sud, ce qui fausse de fait sa question, à moins qu'il ne tente maladroitement de la mettre en avant pour justement souligner la difficulté à « gérer » onze langues. Par ce commentaire, il cherche également à exprimer le fait que l'anglais n'a pas à être langue officielle partout, comme elle l'est en Zambie (cet exemple est cité), mais que d'autres pays conservent leur(s) langue(s) officielle(s), ce qui laisse entendre qu'il ne compte pas l'anglais parmi les langues sud-africaines. Quelle que soit l'opinion de l'animateur radio, l'intervention de ses auditeurs fait apparaître plusieurs positions face à l'anglais et par conséquent, aux autres langues.

Cassette audio face A

Vuyo: it's five minutes past eleven o'clock now looking at many of the emails that we've received, this one comes from Wisdom from Fort Hare who says basically (lit :) « we know that the communication language is English...the Afrikaans can be promoted for those who think it's necessary for them/ but that should not affect workers in a working environment because it CAN'T be easy for OTHERS to learn Afrikaans...at tertiary level ». now this eh is responding to the issue that we were discussing yesterday/ with Professor Brink/ who is the Vice-Chancellor of eh the University of StellenBOSH. Dennis [Fritz] writes in and says « I grew up in an Afrikaans home, after Matric I had to further my studies at a tertiary institution it was difficult for me to cope. because all the instructions as well as the lectures were in English/ it made it very difficult for me, the institutions should look away from the historical and political aspects...and start concentrating on what is IMPORTANT for the students because it is all about THEM/ they are the people that pay and they are the ONES that are affected/ » Dennis [Fritz] writing to us from Pretoria. or Tshwane.

(Deux commentaires d'auditeurs sur un thème précédent, concernant les *Homes Affairs*).

Vuyo : now this one comes from [L.L. Jacobs] talking about the issue of eh language/ (lit :) « I work for the Stellenbosch University as a student adviser I also recruit students at school etc. the rector has brought about a breath of fresh air for this institution. as it is language at Stellenbosch is a barrier to access for those who do not have an understanding of Afrikaans/ I fail to see how ... can ...people fear the demise of a language and insist on a particular medium of instruction, Afrikaans only, no language will die as long as there are people speaking it. Stellenbosch is a national asset/ and should be progressing as such » this is from [Longa Jacobs] writing in about that subject of yesterday morning/ [Ron Fening] again returning to the issue of language (lit :) « I agree with the caller who stated that we should use English as the official language like in Zambia/ I think that white Afrikaners are trying to promote THEIR language and perhaps force it on people like they did in the past suddenly this professor is pro ALL language but when Stellenbosch is a haven for Afrikaans. I think Afrikaans

should be allowed to go its natural way that is to become a secondary language used only by those who really want to. I'm by the way fluent in Afrikaans » says [Ron Fening] « and would rather be fluent in ZULU/ perhaps each province should teach English and the going local one E.G. in KwaZulu-Natal English and isiZulu/ this should be done at all levels » [Ron Fening] writing to us here at Vuyo at S.A.F.M. dot C-O dot Z-A. « My name is Wisdom I'm from Fort Hare University... basically we know that the communication language is English, and Afrikaans can be promoted for those who think it's necessary for them/ but that should not affect workers in working environments because it CAN'T be easy for OTHERS to learn Afrikaans at tertiary level ». Now, this idea that eh in this country we must only have English as the official language I...now personally I don't agree with it. I think that our Constitution is correct about talking about the wonderful eh diversity of languages that we have. I mean imagine/ if on our radio station you could not greet people in Xitsonga and say *avuxeni* or in seSotho like we greet in the area *dumelang! Le Kae?*⁸⁰⁶ or if we'd say to [Mtimbat] « eh [Mtimbat! Unjani xxx] » huh/ but imagine if we could not speak like that we could only speak in ENGLISH. I think it would be ridiculous! I mean I think that eh...it's ok that eh in eh in Zambia they chose to go the English route I mean it's good for ZAMBIA/ but I think in South Africa we have such a FANTASTIC diversity of languages, would you agree? or would you agree with the, with the Zambian example and just say « *everything in Engels*⁸⁰⁷! » *goie aand ganade*⁸⁰⁸! give us a call at 089 110 4207, 089 110 4207 I mean it's, it's really... it's really been settled by the South African Constitution this issue, there are eleven official languages in this country but eh yesterday we had a caller from Zambia I think his name was Sam, eh who said that in Zambia they've got many tribal languages and eh they CHOSE to go with one language one official language/ which would be English/ and there's also this argument about internationalization you know the international language is English the international language of commerce and industry and so on. but I mean the French do it successfully in French and then of course the Germans do it successfully in DEUTSCH/ and the Dutch do it successfully in DUTCH and the Chinese are doing well in Chinese/ so why can't we do well in the different languages that we have in South Africa ? let's hear from Sam, in Durban, hello Sam ?

Sam: Hi Vuyo !

Vuyo : Hi Sam !

Sam : thanks for taking my call/

Vuyo : you're welcome

Sam : I really enjoy your show/

Vuyo : thank you man.

Sam : hm let me turn my radio off ...eh... Vuyo what eh I've noticed eh about languages coming from an Indian background

Vuyo : hm

Sam : we have lost our language/ our mother tongue/ ...

Vuyo : what's your mother tongue ? Gudjarati ?

Sam : Tamil.

⁸⁰⁶ Équivalent en sesotho (adressé à plusieurs personnes) de « Bonjour ! Comment ça va ? ».

⁸⁰⁷ Équivalent en afrikaans de « anglais ».

⁸⁰⁸ Équivalent en afrikaans de « Mon Dieu ! » ou encore « Goodness me! ».

- Vuyo : Tamil ok/
Sam: ok because we weren't speaking it/...
Vuyo : yeah
Sam: but if I look at South Africa right now...the majority of the people are speaking eh, they DO speak their mother tongue
Vuyo : hm!
Sam: I'm talking about the...the Black people.
Vuyo : yeah.
Sam: hm I don't see that being a threat...in South Africa/ because we are a minority group I think that has become, it's because ALSO of apartheid that robbed us of that opportunity but what I've done/ hm as my children go to an Indian school/
Vuyo : ok/
Sam : they're learning English/ ... they're learning Afrikaans/...they're learning Zulu and they're learning Tamil now
Vuyo : oh ok !
Sam: I say to them « the more language you know the better it is for you »
Vuyo : yes!
Sam: I use you as an example (sourit) telling them how many languages YOU know, I know you know quite a few hey ?
Vuyo : I don't know Tamil !(rit)
Sam : no you don't know Tamil but South African languages (rit) at least you know a LOT !
Vuyo : (rit) yeah ! ...yeah, ok
Sam: I think eh you this whole thing's about eh eh languages this is, I was a political activist when I was eh in school in my younger days and eh I walked out of the school assembly when in 1978 when one of the I think it was the State President I can't even remember who died and then they were singing *Die Stem*⁸⁰⁹/
Vuyo : ok/
Sam : I even put a stop to teaching of *Die Stem*. but now with the new South Africa. I embrace all eh the *Stem*...
Vuyo : ok
Sam : being part of the anthem and I ALSO believe that hm Afrikaans has a vital role to play because my wife is so-called « coloured »
Vuyo : ok ! thank you very much Sam, Sam calling from Durban 089 110 4207 we're just asking this question about should should English be the ONLY official language/ in this country really/ I mean this is based on Sam's idea, not Sam in Durban but in Pretoria yesterday who says (prend une voix théâtrale :) « look at the Zambian example! » you know it has led to eh the uniting of the nation and, can we not unite while celebrating diversity? 089 110 4207 [Mudyehi]/

[Mudyehi] : hello
Vuyo : good morning
[Mudyehi] : yes
Vuyo : how are you ?
[Mudyehi] : fine thanks how are you ?

⁸⁰⁹ *Die Stem* était l'hymne national en afrikaans du pays pendant le régime d'apartheid. Le nouvel hymne, plurilingue, en reprend quelques passages. C'est certainement pour cela que Sam, dans le prochain tour de parole, dit qu'il accepte désormais *Die Stem*, dans le sens où les passages de l'hymne figurent aux côtés de paroles en d'autres langues dans le nouvel hymne.

- Vuyo : you know what your name means ?
 [Mudyehi] : ah⁸¹⁰! I know (rit un peu gênée)
 Vuyo : you know/
 [Mudyehi] : yes
 Vuyo : hey they were waiting man ! (elle doit avoir un prénom signifiant « celle qu'on attendait plus » ou « celle qui se fait attendre »)
 [Mudyehi] :(rit) ...yeah
 Vuyo : (rit) and you didn't arrive ! (prend un accent plus fort) (rit)
 [Mudyehi] : I think I did arrive and on time
 Vuyo : ok [mudyehi] what's your point ?
 [Mudyehi] : my point is that the eh all the languages should have a SAY...in South African eh you know environment
 Vuyo : ok/
 [Mudyehi] : I grew up in South Africa and there I was in the heart of xx (nom d'un quartier) so we didn't want Afrikaans and then fortunately I had to go overseas with my children
 Vuyo : hm
 [Mudyehi] : who were four and eight and they had NO contact of any you know of speaking seSotho and all that. but when we came back, when we came back ...in (19)95 they were able to pick up seSotho seTswana and spoke the language. what is frustrating is that the SCHOOLS in in in our country especially the model C schools...you've got there what they call a G.B. that is a governing body
 Vuyo : that's G.B./
 [Mudyehi] : it's G.B.
 Vuyo : hm !
 [Mudyehi] : who don't want to pick up to help, at least have one or two languages especially at at elementary level/ for the children are taught at least between in Grade 1 and 4
 Vuyo : hm
 [Mudyehi] : if that can happen I mean the impact of that is very great. because children can learn in their mother tongue FLUENTLY by the time they're in higher Grade they're able to speak Sotho
 Vuyo : but not only their mother tongue I mean yesterday I had the good fortune of taking my son to school/
 [Mudyehi] : yeah
 Vuyo : and he got there a little bit late eh and and eh he's in a classroom that has got young Chinese boys and so on it was a marvellous to watch these young Chinese boys saying "[*Ikamalamugengu*] !"
 [Mudyehi] : yes
 Vuyo : you know ! it's so ...(content) it's, it really breaks barriers !
 [Mudyehi] : yeah I mean xxx
 Vuyo : between people so I agree with you fully
 [Mudyehi] : we were able to speak Afrikaans/
 Vuyo : yes
 [Mudyehi] : despite the fact that we were both (19)96 student leader at a time
 Vuyo : (19)76/ (corrige)
 [Mudyehi] : 76
 Vuyo : yeah

⁸¹⁰ « Ah ! » comme « hm ! » sont souvent affirmatifs.

- [Mudyehi] : we were able to speak Afrikaans in the US/ and you'll just talk any (contente),
when we felt homesick
- Vuyo : (sourit)
- [Mudyehi] : we'd speak English we'd speak Afrikaans we'd speak,
- Vuyo : seSotho !
- [Mudyehi] : seSotho, any language you come across and stuff like that
- Vuyo : yeah...so you don't agree that English should be the ONLY official language ?
- [Mudyehi] : it shouldn't be the official language
- Vuyo : yeah/
- [Mudyehi] : in in in it's rooted in the in our culture/ it it it, there's so much culture in the
language that you can't can't even explain it in English
- Vuyo : ok! thanks [Mudyehi] we'll leave it at that, Enrico/
- Enrico : Vuyo ?
- Vuyo : hi Enrico !
- Enrico : *buon giorno* Vuyo !
- Vuyo : hey ! *comment ça va ?*
- Enrico : *come stai / bene ?*
- Vuyo : (rit mais ne sait pas quoi répondre)
- Enrico : I thought I had to just speak to you in Italian for a handful of us here in the
South XX (la radio coupe)
- Vuyo : oh ! ok...
- Enrico : yes...Vuyo/ eh my contribution is actually... a bit complementary because the
show is like good wine you know the older it gets the better it gets/ ...
- Vuyo : ...
- Enrico : ...hello?
- Vuyo : hello Enrico we're listening/
- Enrico : ok eh as far as the languages are concerned I want to agree with the previous
caller eh to say that as a matter of fact I think you know that if we're looking at
our provinces/ we...should have English as a as our official national language
... and then eh according to the provinces we should have a...an alternative
language which would be dominant in the province/ that's my that's my idea as
far as languages are concerned
- Vuyo : ok. thanks Enrico! Mike ?
- Mike: ... hey Vuyo how'zit⁸¹¹ ?
- Vuyo: sharp how'zit ?
- Mike : sharp sharp *goed* man... eh... you know I don't agree with the business of
English being the most dominant language because then we... we we eh
encourage the idea of oppression of the other languages. and besides you know/
we don't need to argue that our languages define who we are. and where we
come from. and where we could go/... you know/
- Vuyo : yeah the languages will still be THERE but that mean they are just not
official...
- Mike : ...yeah
- Vuyo : you can see xxx and Xhosa and all that but it's just not official...
- Mike : ...yeah in the wrong xxx it's not being encouraged because it'snot being a
really intelligent language that's what it falls down to ...you know/ you got, if
we cannot use it as a working language we undermine the value of the
language. Imagine if XX isiXhosa/

⁸¹¹ Equivalent en anglais sud-africain de « comment ça va? ».

- Vuyo : yeah
- Mike : I'd probably get more competent because I can relate to the language that, I mean just as you said you can go to Norway or Sweden, these guys truly are speaking Swedish or Norwegian and they don't compromise you know.
- Vuyo : ok! thank you very much, Mike in Johannesburg, 089 110 4207, oh! should we have English as the only official language, twenty past eleven on SAFM, Maredi/
- Maredi : yes yes hm Vuyo how are you ?
- Vuyo : I'm fine! how are you ?
- Maredi : I'm good thank you. I think two issues. one the issue of eh using one eh hm mother tongue. ..is underestimated by anyone if we propose or suggest that English be the...language that is used most, especially when it comes to official stuff
- Vuyo : hm !
- Maredi : eh...with all total respect ...we do not live in isolation. We, we're a country...and people actually underestimate the fact that we've got eleven different languages in this country
- Vuyo : hm!
- Maredi : you've got people who come from Limpopo who don't speak Xhosa or Zulu/
- Vuyo : yeah
- Maredi : how do you communicate ? eh, I mean, this man that comes from Limpopo who is sePedi speaking like myself/, I speak sePedi, how am I supposed to communicate with someone who speaks Xhosa ? ... in in a working official environment
- Vuyo : are you saying it's impossible ?
- Maredi : it IS impossible !
- Vuyo : hm !
- Maredi : I don't speak, I don't speak Xhosa/
- Vuyo : why ?
- Maredi : ...well, why should I ?
- Vuyo : ok...alright
- Maredi : I'm jumping but eh because eh, (passionné donc peut sembler véhément)
- Vuyo : ok.
- Maredi : YOU're asking me but I want to know why should I ?
- Vuyo : hm...no, fair enough...ok
- Maredi : I was brought up in an environment that is PEDI
- Vuyo : yeah
- Maredi : I've never been exposed to Xhosas !
- Vuyo : ok !
- Maredi : and how am I supposed to communicate with them ?
- Vuyo : yeah...ok, well I consider myself lucky because I grew up in Soweto and there was all of us there.
- Maredi : unfortunately,
- Vuyo : and eh we, yeah/
- Maredi : you shouldn't just eh, we xxx (mauvaise connection téléphonique) we must remember that there are millions of people out there/... who don't live in haven environments like Tembisa or Natalspruit/ (passionné)
- Vuyo : yeah/
- Maredi : people who live in those areas are actually a fraction of the total population of this country. take for instance somebody that comes from eh [aganhla] or [msinga] in Natal/

- Vuyo : Yes !
- Maredi : they might come across Pedi speaking or Venda or or Shangaan speaking people/
- Vuyo : ok
- Maredi : or Shona speaking people if I may put it like that
- Vuyo : yeah
- Maredi : how are they supposed to communicate ?
- Vuyo : ok so what are you suggesting ? they communicate in English what are you suggesting then ?
- Maredi : exactly! I suggest they communicate in English but that's just not of, for THAT. South Africa does not exist in isolation.
- Vuyo : yeah
- Maredi : if we want to say for instance we must, we must choose eh one African language that should be dominating eh ONE, ABOVE the rest in the country which one is it going to be ?
- Vuyo : yeah but why would we want to do that ?
- Maredi : ...well, because we want to, to, to speak African languages and, and, and reinforce our culture...well that's what people say
- Vuyo : yeah but we don't want to choose one official African language to predominate as you say over others/ we are fine with you speaking [obalalaka] sePedi which is fine
- Maredi : hm
- Vuyo : and perfectly acceptable
- Maredi : hm
- Vuyo : and I do hold that when you engage my Xhosa or Zulu speaking people you do SHARE sePedi with them. So that, I've found that language actually EXPANDS your world (il s'écoute parler, cela se ressent dans son accent qui change)
- Maredi : hm
- Vuyo : and the more languages you are able to speak, I mean I meet to people and they say « hey! *endabo* Vuyo! »
- Maredi : hm
- Vuyo : and I quite enjoy that you know it makes me feel like ...I'm PART of this community and it's fantastic so so I think that ...well the discussion was really about whether to English or not to English as an official language
- Maredi : I, I, I go for English. originally people speak their languages ANYWAY
- Vuyo : ok
- Maredi : there is no single language that's going to DIE soon just because of English/
- Vuyo : yeah/
- Maredi : people live in Limpopo, in [Hampahlele] wherever, they speak their language there/
- Vuyo : yeah/ earlier though one of our callers though was saying that they have lost their language I think it is Tamil he said/
- Maredi : I, I don't think that true,
- Vuyo : and his concern was that it was not spoken that's why they lost it
- Maredi : that is not true eh Vuyo I go home to visit my parents in [Hampahlele], we sit down we speak sePedi the whole time
- Vuyo : ok
- Maredi : I go there,
- Vuyo : do you consider sePedi a regional language ?
- Maredi : ...I wouldn't say regional/

- Vuyo : hm hm
- Maredi : but but it's, it's, in Limpopo it's a predominant language. in fact according to statistics Sepedi is the THIRD largest single spoken language, I mean I'm talking about black languages, after Zulus and Xhosas
- Vuyo : yeah but is it a regional language ?
- Maredi : ...
- Vuyo : regional to Limpopo and the North ? of South Africa.
- Maredi : ...I would say regional yes but based in in in predominantly in Limpopo and Gauteng
- Vuyo : (fatigué) ok. Maredi you've said a lot just answer this question. would you support English being the only official language in South Africa ?
- Maredi :hm...YES I would
- Vuyo : ok! thank you very much Maredi. Zondile [Bloom] good morning/
- Zondile : morning Vuyo how are you ?
- Vuyo : I'm fine how are you ?
- Zondile : I'm fine thanks. Vuyo I...I wouldn't eh personally I wouldn't support eh having English as the only official language.
- Vuyo : WHY ?
- Zondile : for the mere reason that eh you know we come from other country, we come from a historical background which didn't eh favour eh people equally especially black people were not favoured by by the previous apartheid regime
- Vuyo : what do you mean by favour/
- Zondile : I don't mean that eh black people didn't really...
- Vuyo : black people were oppressed ok.
- Zondile : oppressed and they didn't especially when it comes to education,
- Vuyo : yeah so you don't support Maredi's view that eh support English as the only official *amptelikke taal*^{812/}
- Zondile : no I don't support him because,
- Vuyo : and *in hierdie land*⁸¹³
- Zondile : no we have MANY people, black people who are not so fluent in in you know proficient with English and if that's the case that we're going to have English as the ONLY official language it MEANS eh,
- Vuyo : well, it means they must learn it !
- Zondile : no, listen what, listen to my point.
- Vuyo : hm
- Zondile : what it means if that's the situation what it means is that ...the CURRENT unemployment eh eh rate in the country is only going eh to go high it's only going to go up because people are going to be eh are not going to do well in interviews because the interviews are conducted in ENGLISH/ and people cannot express themselves WELL that's why currently the Government
- Vuyo : yeah...
- Zondile : is pushing for an environment where you can you can choose to be to be interviewed for a job in a language which you are...good at
- Vuyo : yeah (le presse car parle lentement) something just occurred to me while you were speaking Zondile
- Zondile : hm/
- Vuyo : I mean why would you have English as an official language in a country where...the majority of the people are not English ?

⁸¹² Équivalent en afrikaans de « langue officielle ».

⁸¹³ Équivalent en afrikaans de « in this land », qu'on pourrait ici traduire par « dans ce pays ».

- Zondile : ...well, ...well that's because eh although the majority of the people are not English but that very majority them, itself ...doesn't speak ONE ...common language
- Vuyo : yeah/
- Zondile : people have their own different language so English would sort of... serve as a *lingua franca* from eh/ (sourit un peu, gêné après ce terme)
- Vuyo : yeah. (confirme qu'il suit)
- Zondile : yeah !
- Vuyo : I mean why would English I mean English is my second language, my home language is isiXhosa
- Zondile : yeah/
- Vuyo : [ditum] *xhosa*
- Zondile : yeah/ but,
- Vuyo : so why would English then be ...an official language where ...in a country where ...eh the majority of the people are not English. I mean it's like saying go to England and say Xhosa is the official language there/
- Zondile : Vuyo, let me deviate a little bit from that
- Vuyo : ok
- Zondile : you know the other aspect to this debate on language is ...is the economic factor
- Vuyo : ok
- Zondile : you know white people mostly...even Afrikaans not only English/ eh ...for obvious reasons historically, they still they still you know are economically eh in a better position as compared to black people and YOU KNOW for any major...change in the world, historically, you have to be economically strong to influence ...almost anything, so those who have English as a what you call it as a
- Vuyo : official language
- Zondile : official language ...it's partly it's not eh it's not mostly because of the very same reasons that the LANGUAGE or the the English people when they came here they're the ones who came with eh you know/ they are economically strong
- Vuyo : ok. Zondile let's leave it at that, let's hear from Mike in KwaZulu-Natal hello Mike ?
- Mike : eh good morning Vuyo
- Vuyo : good morning Mike
- Mike : Vuyo eh eh I'm opposed to the idea of eh English as the ONLY official language/
- Vuyo : yeah/
- Mike : because of the situation where eh we have eh eleven official languages/ I favour. that is right.
- Vuyo : is it not too many ?
- Mike : but eh,
- Vuyo : I mean is it not a total South Africanism to have ELEVEN official languages/
- Mike : yeah but Vuyo/ the point is eh I don't have to know all of them.
- Vuyo : oh!
- Mike : and what we need Vuyo is eh...in addition to our indigenous languages is a knowledge of is knowledge of ANOTHER language. that will be known through out South Africa/ so that if I travel from [Gandhla]. and go to Limpopo. I use this language which I know they understand.
- Vuyo : yeah

- Mike : a man from Limpopo goes through [Dawonga]. eh he speaks his language. eh I would therefore prefer. that English is also promoted. in addition to. to the other,
- Vuyo : isiZulu isiXhosa tshiVenda
- Mike : yeah (sourit mais gêné car interrompu) exactly
- Vuyo : ok
- Mike : so that eh in Venda you have for instance in a school you have children learning Venda and English. somewhere else eh seTswana and English
- Vuyo : yeah
- Mike : Xhosa and English
- Vuyo : ok.
- Mike : Zulu and English
- Vuyo : alright/
- Mike : English because that's a common language but eh the OTHERS the main official in the sense that those who don't happen to understand eh English can speak their language Venda in [ikwonto] somewhere
- Vuyo : ok thanks very much let's leave it at that, Tonie in Randburg we'll hear from you Dennis in Pretoria we'll take your call as well 089 110 4207 that's the number to call here on S.A.F.M.

(bulletin d'informations et d'économie)

- Vuyo : let' speak to Tonie in Randburg, hello Tonie ?
- Tonie : hello Vuyo eh *ons se darem lang asem van oggend*⁸¹⁴
- Vuyo : (rit)
- Tonie : *ek wil net sê*⁸¹⁵ you know the more languages you know the more you, you can speak/ and I think we are so lucky we are so rich in languages. ok there is a *lingua franca* eh English at the moment that's worldwide but even in India people don't speak the English that they speak here nor do WE speak the English that they speak in England/ so we are lucky that we have such a wealth of languages. and I just want to tell you eh Vuyo in Stellenbosch *praat hulle nie gewoner Afrikaans nie*⁸¹⁶/
- Vuyo : *wat is gewoner Afrikaans*⁸¹⁷ ?
- Tonie : *gewoner Afrikaans is wat jy hoor in die westerlik provinsie*⁸¹⁸
- Vuyo : is it ?
- Tonie : yeah
- Vuyo : *maar wat is,*
- Tonie : in Stellenbosch *praat hulle*⁸¹⁹ « this artificially constructed Afrikaans » like they did after
- Vuyo : (rit en raison de ce qu'elle dit et parce qu'elle l'a interrompu, ce qui reprend le « is it ? » ironique ci-dessus)
- Tonie : the N.A.T.S⁸²⁰ came into power they had the A.D.K.V.

⁸¹⁴ Équivalent en afrikaans de « I've truly had a long breath this morning » littéralement en anglais, qui peut se traduire par « j'ai attendu longtemps de pouvoir vous parler ce matin, dites donc ! ».

⁸¹⁵ Équivalent en Afrikaans de « je veux seulement dire ».

⁸¹⁶ Équivalent en Afrikaans de « ils ne parlent pas l'afrikaans courant », « courant » dans le sens « ordinaire, habituel » de « common, ordinary, usual » en anglais.

⁸¹⁷ Équivalent en afrikaans de « qu'est-ce que l'afrikaans courant ? ».

⁸¹⁸ Équivalent en Afrikaans de « l'afrikaans courant est ce que l'on entend dans la Western Province ».

⁸¹⁹ Équivalent en Afrikaans de « A Stellenbosch ils parlent... ».

- Vuyo : (rit)
 Tonie : eh change Afrikaans into this German style long convoluted with you know like eh... oh! I can't tell you because those words are totally out of fashion now but even so it's a very dense Afrikaans. you have to go really eh to other places to hear the proper Afrikaans
 Vuyo : ok (rit en dehors du micro)

Cassette audio Face B

- Tonie : *ek weet, wan ek was in die administrasie van die A.D.K.V.*⁸²¹ because they wanted to change computer words into Afrikaans and there is a word but you know ...binary digits
 Vuyo : ok/
 Tonie : and they wanted to change that to *binêre getal*
 Vuyo : ah ! (se retient de rire)
 Tonie : and we said but it's a bit you know what eh (sourit) of course nobody talk now about eh *binêre getal* you know it was a waste of money but that was an artificial construct,
 Vuyo : hm !
 Tonie : we didn't want that kind of thing. ok thank you
 Vuyo : alright
 Tonie : for your time
 Vuyo : *baie dankie Tonie/ Tonie daarso by Randburg se wêreld*⁸²² (roule les R, éclate de rire) let's hear from Dennis from Pretoria, hello Dennis ?
 Dennis : good morning Vuyo !
 Vuyo : *goë môre goed dankie en jousef* ?⁸²³
 Dennis : eh thanks I'm fine thank you
 Vuyo : sure !
 Dennis: even if I'm Afrikaans speaking I grew up in Afrikaans home
 Vuyo : ok/
 Dennis : but I'm trying me best you know to to to to speak English... as well as I can
 Vuyo : ok/
 Dennis : and eh...what I'd like to see is eh I do not support the use of English as a single language in South Africa
 Vuyo : hm
 Dennis : ok I'd like to say that historically it it you know language was a barrier because I stayed in in the coloured townships so I speak Afrikaans I grew up Afrikaans XX and you know some of my friends they grew up in the location eh they were talking Tswana or...or Pedi and their parents told them « you don't talk Afrikaans because that language it's for white people »
 Vuyo : hm
 Dennis : and then eh you know the the Coloured say « you don't talk eh eh eh eh one of the black language and Xhosa it's all black ! » eh but eh I think we should use this medium English to overcome that barriers and use it as a tool eh for communication because I mean we're a rainbow nation and and that's the only way we can eh break that eh language barriers by speaking English because it

⁸²⁰ Nasionaal Party, le Parti National.

⁸²¹ Équivalent en Afrikaans de « je le sais, quand j'étais dans l'administration de la A.D.K.V. ».

⁸²² Équivalent en Afrikaans de « merci beaucoup Tonie, Tonie qui nous vient de Randburg », littéralement en anglais « Tonie there by the world of Randburg ».

⁸²³ Équivalent en Afrikaans de « Bonjour, bien merci et vous-même ? ».

is the common language that we are using. and the other thing is also eh you know we are eh ...I went to Afrikaans school. and eh after that I had to go to eh you know Technikon.

Vuyo : hm

Dennis : to eh to study.

Vuyo : hm/

Dennis : and because eh my English was so poor it was really eh very difficult for me to cope/ so I think that English should be introduced eh you know eh at Afrikaans schools just to equal that people and get them ready for for for what's been waiting for them at tertiary level.

Vuyo : ok! Dennis thank you very much ! Cathy ?

Cathy : hi good morning !

Vuyo : hi !

Cathy : hm Vuyo my argument is this eh if you have English as a universal language here in South Africa that means that EVERYBODY has got a common language you don't lose your...local languages you know whereas Xhosa or Zulu or Pedi or whatever it is. but if you got English it means that the door is wide open to travel and have your visitors who come from overSEAS and when THEY're coming with just their own language and English perhaps like German and English or French and your whatever, whatever it happens to be, the thing is that it doesn't matter where they get stuck where they'll end up in South Africa at least if they use English then the people they're talking to the local people can communicate with them and you have no idea the JOY when you're travelling and knowing that at least there is one language that you can use to talk to ABSOLUTELY anybody and the door is open WORLDWIDE. if you can speak English and maybe ten other languages in this country because of your local languages that's fine but at least English can take you travelling anywhere you like and the door is open and that is the whole point and in this country tourism is one of our most important things and to work with the tourists from overseas I promise you they'll love it they'll start talking to somebody and say hopefully in English « can you help me? where do I go ? »

Vuyo : yeah but,

Cathy : XX what to do

Vuyo : but Cathy in in your normal day to day activity how often do you meet a tourist from overseas ? as a percentage of your time how much time do you spend speaking with South Africans/ as opposed to speaking to tourists from overseas ?

Cathy : for instance where I stay and I don't move very much around very much but look.

Vuyo : (sourit, agacé)

Cathy : if you're in the area now for instance in Durban in Cape Town and in certain parts of Johannesburg this is the point/ and more and more people are coming out from overseas they are just not going to the local touristy places they're going into the townships

Vuyo : hm now I concede that Cathy but what what I am saying is that

Cathy : yes

Vuyo : I think that shouldn't be the overriding consideration. I mean I met a tourist from America two days ago when I was at the airport

Cathy : yeah/

Vuyo : but it was the first tourist that I had spoken to ...eh in over two months/

Cathy : but,

- Vuyo : in the... ordinary course of my activities I'm speaking Xhosa with my children with my wife
- Cathy : yes
- Vuyo : well Sotho in the area sometimes [negwazu] Jozi we speak seSotho that kind of things. so I think eh, eh while I ACCEPT the value of English in facilitation conversation I also think that we should also be considering the PEOPLE of this country
- Cathy : yes
- Vuyo : tourists are important
- Cathy : I agree with you
- Vuyo : hm !
- Cathy : you mustn't, you mustn't put a LID on the local languages that I'm not saying, I am saying that wherever you happen to be whether you are in Natal so you would speak perhaps Zulu is the one or down in, in, in the,
- Vuyo : in Port Alfred what you speak is Xhosa
- Cathy : well this is what I'm saying your local languages are, are,
- Vuyo : but I think if you LOOSE the official tag you take away a significant demand of VALUE that comes with the development of a language that comes with the eh eh COMPULSORINESS of of ...investing resources in the language,
- Cathy : hold on a minute, you're you're loosing me there that's a very convoluted sentence that one and I'm LOST
- Vuyo : ok
- Cathy : (rit) if,
- Vuyo : if you say tshiVenda is no longer an official language. you are loosing the very value that comes with the fact that, as an official language, when somebody goes to the department of Home Affairs in in Limpopo/
- Cathy : yeah
- Vuyo : tshiVenda must be offered there because it's one of the official languages
- Cathy : that I quite agree with I quite agree with you look I'm not saying, throw all the other languages that I am not saying what I'm saying is it's EVERYBODY is taught English. it means that everyone one of you. wherever you come from in South Africa from WHATEVER local area you come from. AT LEAST English helps to communicate with anyone. just to give you an example a long long time ago way back in the early sixties we went to France we were there for two weeks and God help us! it was, a lovely country but, oh dear! everybody spoke French yes and they weren't at all enticed into speaking English or anything else we would,
- Vuyo : yeah (ennuyé)
- Cathy : and THAT xxx
- Vuyo : yeah but what about you/ why didn't you learn French ?
- Cathy : ah darling ! For two weeks ?
- Vuyo : ... well in preparation so that you can converse with the people !
- Cathy : we looked at we sort of looked at little word books but,
- Vuyo : (petit rire sarcastique)
- Cathy : let's face it every now and again you've got to go a little bit further than the word book and page 6 and run your finger down it and you can't even get your tongue around something and/, on
- Vuyo : (rit de bon coeur) Cathy thank you very much, let's hear from Andrew in Durban, hello Andrew ?
- Andrew: hi Vuyo
- Vuyo : hi Andrew

- Andrew : eh Vuyo, my views are very strongly that everyone should learn English/ eh I think eh ...talking on a very theoretical level here but I think, South Africa's problem is economic and eh they only we're going to solve the economic problem is if everyone can get jobs/ and the only way to get jobs is that we have some sort of common language eh and you can't dispute that English is the business language/ and if everyone can speak English/ they can get a job ! and eh
- Vuyo : yeah but we're not saying that people should LEARN English. we're talking whether English should be the ONLY official language/
- Andrew : ...hm yeah well...that that must be one of them and and eh we don't, this country doesn't have the resources and the wealth to teach people the other ten languages. you've got to teach guys one language and unfortunately English is the only one !
- Vuyo : no to the contrary I actually think that this country has got the resources and the intelligence to teach other people isiXhosa. each one teach one isiZulu seSotho tshiVenda...
- Andrew : yes...I, I agree with you you should learn at LEAST one other language and in, on my view English should be the official language and I agree with you you should learn at least one other language but eh to try and teach people or to translate let's call them theoretical books like biology,
- Vuyo : hm !
- Andrew : and all that into eleven languages and then train teachers to to to teach them in one language and then what happens/ you've got a doctor in an operating theatre who speaks isiZulu
- Vuyo : AND ENGLISH
- Andrew : and the anaesthetist he was trained in Venda and they can't even communicate with each other
- Vuyo : eh but no they wouldn't get together like that but it's fine thank you very much for the points you make. Jan George Nkhosinathi Idaniel we'll hear from you as well

(pause bulletin d'informations internationales et programme de l'après-midi)

- Vuyo : let's hear from George in Johannesburg, hello George ?
- George: hello Vuyo, good morning
- Vuyo : good morning.
- George : eh Vuyo hm ... regarding of this debate on official language being eh ...or not being is that my point is that eh ...eh South Africa's a reunited country we're all one in South Africa/
- Vuyo : ok/
- George : what makes us to be ONE because we have different languages in that country/ what makes them to be one country/
- Vuyo : yeah ?
- George : it's my question. look we, we have official languages and we say we are ONE we are united
- Vuyo : ok/
- George : ok we are different tribes what make us to be one country ?
- Vuyo :ok is that the point you want to make ?
- George : I want to ask it/ and ... besides of this question is that we need to have one language that unite all of us in terms of communication. now people cannot see/

- like ...loosing their own language because of being into the official language/... no one ever will loose or will forget his own language because that's what identifies each of us one of us ok/ now but we have to have one language that will be a sort of of unit which will make me to communicate easily wherever I am in South Africa/ to be able to communicate with everyone! so in other words we have to distinguish all the languages that are existing in South Africa/... so that's my point/
- Vuyo : ok
- George : I'd like an answer from you or from anyone else/
- Vuyo : alright
- George : why, why are we one country/ but we have different languages !
- Vuyo : ...well we're one country but we're DIVERSE !
- George : yeah.
- Vuyo : we're one country but we are people from eh different backgrounds some of us are Xhosa others are Sotho others are Afrikaans others are Venda...
- George : ok no, but now if...we cannot put Xhosa or Zulu or or any other language to be the common language for everyone/...now which one are we going to choose to be the the common vehicle ? ... you know for us to communicate in direct in, one another South African/
- Vuyo : well we recognise in this country eleven official languages
- George : yeah and it includes English or not ?
- Vuyo : it does include English
- George : it does include English ?
- Vuyo : yes
- George : now I think it's easy, whoever doesn't speak English / I think it's easy to learn English/ ok/ in the order to be part of the different vehicle/ of communication/ ...because if I say now I won't learn English/ because the English come from Europe and blabla/
- Vuyo : yeah but that's not what we are saying/ we are not saying do away with English/ but the debate is about whether English should be the SOLE official language. we are not saying somebody made an example of eh a Zulu doctor and a Venda anaesthetist but we are not saying do away with English/ but we're debating whether it should be the sole official language of the country. it's all we're debating
- George : yo/ I think it's good to debate it's a it's beautiful xxx it's good to debate but it's CLEAR it's clear it's more than clear that English there's not doubt English has to be eh the only language that can unite the whole of South Africa there's not doubt about that
- Vuyo : you think English is the ONLY language that can unite all South Africans ?
- George : no it's not a matter of only the language can CHANGE it's already the language that people that a majority of people can USE in order to communicate with people from South from North from East.
- Vuyo : ok. thank you very much George, let's go to Stellenbosch, hello Jan ?
- John : it's JOHN here hello Vuyo !
- Vuyo : it's JOHN/ hello JOHN !
- John : yeah I just want to say that you know because England was the primary eh empire of the world. it colonized all sorts of countries but in doing so it's language was colonized by all the people it colonized. so you don't get, where do you find the original English anymore/ there is no such thing it's one of the penalties that comes from colonizing other people they colonize your language. so you know for a modern England, for an English man of the the old

language of English to understand his own language now he's got to work out what a Pakistani or a Zulu or a Xhosa or all these people and what they mean when they speak his language because the language consists not only of grammar and words that we use for the language but also the way it is actually spoken.

Vuyo : ok. thank you John, John calling from Stellenbosch. Nkhosinathi ?

Nkhosinathi : hey *injani* Vuyo

Vuyo : sharp how'zit ?

Nkhosinathi: *tha, ulingilu umfuwetu*⁸²⁴ (sourit) I, I, I think eh if I had a choice I was going to say Zulu because yeah we are a majority in this country. but eh there are some reasons why I won't say ZULU/ because I am starting to use my A.T.M using ZULU and I'm, can you imagine if I can use my computer in Zulu eh it would be difficult for me,

Vuyo : WHY ?

Nkhosinathi : eh (sourit *géné*) I'm not used to that thing if maybe we have to change everything you know « to log in » I don't know how to log in in Zulu you know all these things if in, maybe in my conversation I say « log in and enter your password » oh I'll struggle to know that in MY language I'm Zulu but I would struggle to know that thing

Vuyo : ok/

Nkhosinathi : yes/ but eh I'll say let's take English. you know I was listening to this show with the callers I do listen/ most of the time they're speaking English and we found Afrikaners English Tswana Sotho we ALL understand each other/ ...so I think let us continue with English BUT they must especially the English people, speaking people, they must understand that I'm Zulu/ they mustn't blame my pronunciation you know I, I was very very disturbed to hear the other day that someone I was trying to be smart on the other guy about a pronunciation ah,

Vuyo : Richard !

Nkhosinathi : yes yes

Vuyo : and E-CONOMIC and it's a pet hate of Richards that one « why do you say Economic ? » (rit) he often calls on the radio and corrects me as well, which is...fine I, I accept that, it's ok ecoNomic

Nkhosinathi: they must accept that I'm ZULU/ I'll speak my English in a Zulu manner !

Vuyo : (rit *gentiment*)

Nkhosinathi : and that won't change/

Vuyo : so so you agree with John about the colonizing English ?

Nkhosinathi : yes definitely

Vuyo : yeah/ but why don't you speak English properly ? why don't you say ecoNomic and you say ECONomic ?

Nkhosinathi : because I don't want to. because I'm Zulu. although I'm speak English I want everybody to know that,

Vuyo : but why don't you speak English the way it should be spoken ?

Nkhosinathi : no, no I don't care

Vuyo : (rit)

Nkhosinathi : I'm Zulu !

Vuyo : (rit) how can you say that !

Nkhosinathi : I'm Zulu and I'm speaking English someone must know that this IS Zulu,

Vuyo : yeah ! but then you must remember that you are speaking ENGLISH

⁸²⁴Équivalent en zulu de « no I'm ok brother » en anglais, que l'on peut traduire par « oui, ça va mon frère »

- Nkhosinathi : and there is this thing I'm not in America (amused) you know speaking this is my tongue and there's nothing wrong with my tongue (Vuyo parle en même temps)
- Vuyo : no no I don't think Richard would agree that in America they speak English as it should be spoken I don't know I can't speak on his behalf anyway/
- Nkhosinathi : and I'm not in England in the same time
- Vuyo : (il pouffe de rire)
- Nkhosinathi: so I'm in Zulu in Africa in South Africa I was born in [Inganghla] for you must know that this is a ZULU but who's trying to speak English (passionné)
- Vuyo : ok. alright. thank you very much Nkhosinathi (rit) in Johannesburg/ Thenjiwe !
- Thenjiwe: hello Vuyo
- Vuyo : hello Thenjiwe
- Thenjiwe : I'm Thenjiwe in eh Pretoria. I just wanted to respond to this thing of eh diversity and unity and that would be uniting if we spoke English. we'd be one country.
- Vuyo : ok/
- Thenjiwe : I think actually that we should understand the South Africans. that our very slogan
- !ke e: /xarra //ke:*⁸²⁵ means that unity diversity u, unity in diversity
- Vuyo : alright
- Thenjiwe : which then means that we RECOGNIZE our difference and we DO celebrate it. But we DON'T want to take the negative from our diversity/
- Vuyo : ok
- Thenjiwe : but we do want to take the positive. I DON'T think that we CAN in this country have ENGLISH only English as the official language. and I agree with those that say it is important that we try as much as possible all of us to learn English for commercial purposes for all the CURRENT what is happening currently it does not mean that it does it in the future. and to think that English is the only international language is actually WRONG
- Vuyo : ok.
- Thenjiwe : you go to the airport you hear someone say « is there anybody who can come and translate in French ? » and so on.
- Vuyo : ok alright
- Thenjiwe : but I do know as a person there is an advantage in knowing English
- Vuyo : ok
- Thenjiwe : xxx (coupée par le présentateur qui parle en même temps)
- Vuyo : alright,
- Thenjiwe : because even when you LEARN other languages the point of reference is easier when it's English but the last point of view Vuyo/ mind you we have these other languages it's important that especially those that are in decision making are in position have an advantage to learn other languages
- Vuyo : alright
- Thenjiwe : because when you go to offices you then find that people speak different language
- and you change to one to speak to them in ENGLISH in Venda and you want to speak in English BUT other people don't have don't understand English,
- Vuyo : ok Thenjiwe let's,
- Thenjiwe : xxx the majority language,

⁸²⁵ Devise de l'Afrique du Sud que Thenjiwe prononce avec les clics correspondants (écriture de cette devise hors conventions de transcription ici, puisque les signes utilisés sont en langue khoïsan du peuple /Xam).

Vuyo : let's leave it at that Thenjiwe you started off by saying you are Thenjiwe in Pretoria eh just a silly question when you are in Joburg who are you ?

Thenjiwe : I am Thenjiwe Mtintso (sourit car il l'a reconnue)

Vuyo : (rit) ok thank you very much/ Thenjiwe Mtintso is South Africa's ambassador to Cuba.

(publicités)

Vuyo : ok we've come to the end of the programme and then tomorrow I'll be back with my last show on SAFM it's been a great four years and then a new era of course begins from Monday business commitments and otherwise but that's the story. it's now 12 o'clock time for the news.

Annexe 26. Entretien avec la classe de Grade 11 à Clark

Entretien de 38 minutes, le 23 mars 2006 pendant le cours de français de 40-45 min.

Nous sommes à la veille des vacances scolaires, dans la salle de classe de Nina, qui est la seule enseignante de français de l'école. Elle dispose donc d'une salle spécifique pour le français, qui est aussi son bureau, et qu'elle a investie et décorée avec des posters français, des éléments de grammaire aux murs, les cahiers et portfolios des étudiants sur une étagère, deux tables ovales (les élèves sont au maximum une quinzaine à la fois) devant le tableau blanc et son bureau au fond de la salle, avec tous ses documents et son ordinateur. C'est une salle assez vivante et intime car pas très grande et disposant d'une table ronde. Dix élèves sont présents.

L'enseignante est dans la salle avec nous pendant l'entretien, parfois à son bureau sur l'ordinateur, parfois avec nous près de la table ronde autour de laquelle les élèves sont assis. Je suis face à eux, dos au tableau, parfois debout, parfois assise avec eux. La classe est représentée par « Clark.G11. » dans les tableaux d'analyse des observables (cf. annexe 19). Cet entretien est le tout premier réalisé avec les classes du secondaire. Nous commençons par remplir la fiche biographique et nous en discutons :

Élève : I can say hello in Zulu/

Enq : that must still be useful, isn't it/

Élève : yeah

Enq : so I think that it is useful writing down/

Élève : I can speak a little bit of Shona/

Enq : what is it ?

Élève : it's a Zimbabwean language

Enq : OK! yeah that interesting, you will have to tell me it is a Zimbabwe language, there are so many, how did you get it ?

Élève : I lived in Zimbabwe

Enq : ok! that is a good reason!...that leads me to my next question, thank you for the transition...have you lived or been on holiday to other places other than South Africa/ that would be interesting to know.

Élève : (parle bas et fait rire ses camarades)

Enq : you were willing to say something ?

Élève : I live in Dubai at the moment, so I can speak basic Arabic, so I can speak a little bit.

Enq : do you find that you use it sometimes/

Élève : not really, when I am greeting Arabic people maybe but other than that no...

Enq : do you find that will be useful for you ?

Élève : no , if I knew it a little bit more it would be good but because I know a little bit it is not really that helpful

Enq : yeah, it is still a good start, all those things are interesting for me to know about. so you were raising questions before about people living abroad ?

Élève : we're only allowed to take French because we lived abroad for at least three years

Enq : oh is there a definite amount of time, that is interesting I did not know that. so you are only allowed to take French if you have learned it before or/

Élève : if you're out of the country for more than 2 years. it does not have to have been in a French speaking country before/ otherwise, zulu or Afrikaans in this province.

Enq : does it have to be French speaking countries ?

- Élève : no it doesn't
Élève : it is a South African Government law.
Enq : I knew this but I never knew that it was a specific period of time
Enq : so it also allows to start French basically/
Enq : so some of you spoke French before coming to Clark or ?
Élève : yeah (suivi par d'autres)
Enq : all of you ?
Élève : we tried
Élève : yeah, try try
Enq : yeah, the nuance is included in that, obviously ! so you all decided to keep it when you arrived here ?
Élève : no we have to...
Enq : oh/
Élève : no that was compulsory
Enq : ...no choice
Élève : French Afrikaans and Zulu
Élève : you have to take a second language
Enq : so, it's compulsorily French if you come from abroad ?
Élève : no, you can choose zulu or Afrikaans, but there is no point.
Enq : that is interesting please carry on/
Élève : well they have been doing it since Grade 3 or something and we and if we start now we will be too far behind.
Enq : there are no level classes ?
Élève : no, not really, most of them...yeah they are at a specific level but...
Enq : but no beginners' class ?
Élève : nah...
Enq : ah.
Élève : besides...French you can use anywhere...and...Zulu and Afrikaans we can only really use it here/
Enq : oh, ok, that's also another interesting comment on it...very interesting... so some of you say we've been kind of forced to take French here and some not/
Élève : eh...I'd rather take French here
Élève : yeah
Enq : why not ?
Élève : rather than...
Enq : tell me why ?
Élève : (à son camarade :) like you said...I don't know, you can you can only speak like Zulu Shona and stuff in our country, French is spoken all over the world
Enq : ok would you think that French is going to be useful for you in any way ?
Élève : yeah if you are travelling after school
Enq : ok that a good point
Élève : if you go to France
Enq : yeah...
Enq : if you go to France/
Élève : xxx
(rires des autres)
Enq : sorry I did not hear, please make me participate/
Élève : for the girls, they like French/ (rires)
Enq : I can hear it, I've had that before!...ok for the girls, what else ? (sourit)
Élève : well, you can speak it to your friends, mam', like to the other guys
(rires des élèves)

- Élève : the guys in the boys' hostel/ they don't know what you're saying so you can go on about them... jibberish/
Enq : I don't understand...
Élève : AH...you can talk to them in French and they won't know what you are saying like,
Enq : ok/
Élève : like, we know what to say ..to ...them but they don't...so it's kind of funny
Enq : oh ok so it's kind of like an exception language you can use and still be a small group/
Élève: yeah !
(rires)
Enq : do you have any comment to add to that ?
Élève : no, no
Enq : do you think you are going to keep French ? do you have to or do you choose to, all your college ?
Élève : yes, we have to
Enq : you have to/
Élève : well if you start it you finish it
Enq : if you start it you finish it ok. if you had the choice, would you drop it ?
Élève : hm
Enq : you're allowed to say yes! (sourit)
Élève : I would drop it
Élève : yes I would
Enq : you would ? why is that ?
Élève : it's difficult
Enq : it's difficult, that's why ? you agree with him ?
Élève : there is not enough people speaking French , who I can like talk to and stuff
Enq : ok, like on a local basis ?
Élève : yeah
Enq : what do you think of that (à un autre) ?
Élève : yes I agree with him, ..it's like, when we talk like ..I'm from Zimbabwe, and he speaks Shona/
Élève : we, like, when we go home we speak to our servants and stuff so we can keep speaking Shona/
Enq : hm ok
Élève : when we speak French like, although we're learning it we're not speaking it so it's harder
Enq : there is a lack of practise ?
Élève : yeah
Élève : we don't...yeah lack of practice and communication
Enq : what do you guys think ?
Élève : yeah I agree with that
Enq : so, so you'd drop it for that reason ?
Enq : ok, what about the others ? are there other reasons for which you'd drop it or reasons why you'd keep it ?
Élève : I'd keep it
Enq : why would you keep it ?
Élève : help you later later in life/
Enq : sorry ?
Élève : it can help you later in life. if you travel around the world and stuff. you go to a French country it can help you

- Enq : for instance, like for travelling for holidays or other purpose ?
Élève : anything ! holidays, business thing...
Enq : ok where would it help ?
Élève : in French countries like...France, you go to France you know the language
(un rit)
Élève : Canada !
Enq : yeah ?
Élève : Réunion
Élève : Mauritius
Enq : oh yeah that's close too
Élève : Ivory Coast
Enq : hm Ivory Coast too,
Élève : for the colonies !
Élève : yeah the French colonies, French Canadian ?
Enq : the ANCIENT colonies ! they are not colonies anymore !
Élève : no
Enq : happily ! you'd keep it too... you were saying ?
Élève : yeah, I've been speaking it since the day I was born. I'm fluent in French so I can't actually loose it
Enq : oh! I'm impressed! (sourit) the way it's said is eh/
(rires)
Élève : well, I haven't actually really spoken it for like...2 years, except for now
Enq : ok
Élève : but I kept it
Enq : have you lived in French speaking countries ?
Élève : no I've lived, I was in a French school in Zimbabwe.
Enq : ah, ok, that's why then...because I'm discovering your contexts as we're speaking, that's why I'm asking questions as we go...ok/
Enq : what about you ? would you keep it or drop it or...and why and...?
Élève : I'd actually drop it, it's my worst subject. well, I get the worst marks for this
Enq : ...shame ! (je le taquine car cela implique qu'il ne travaille pas)
(rires)
Élève : that's the only reason.
Élève : oh, I'd I'd keep it if I knew that I was... that I had thought of going to spend French speaking countries
Élève : French speaking countries
Élève : exactly !
Enq : (à un autre élève :) sorry ? what were you saying ?
Élève : no...
Enq : no, please !
Élève : I don't know, I live in Mauritius at the moment but I'll probably leave, the Government is going to kick me out sooner than later...
(rires)
Enq : ok interesting ! (sourit)
Enq : but eh...apart from that... something you are preparing that we are the first to know about or ?
Élève : no they're just very...xenophobic there, so.... they just don't like other people so I don't think I'd keep it unless I knew I was going somewhere
Enq : so there is plenty things in what you are telling me one, you'd mainly drop it because of an academic reason ?
Élève : yes

- Enq : do you find it difficult or is it because you don't put as much effort in it as you should or ?
- Élève : yeah/ well kind of both
- Enq : yeah. that's why I m asking plainly because...
- Élève : oh yeah, that's a hard subject you don't really put as much effort.. it's HARD
- Enq : ok/
- Élève : it's boring, you're not motivated...
- Enq : ok and then you say you'd be...it'd be more interesting if you'd be more in contact with French or...or live there eventually or... I think that means you don't see it into your future life...or/
- Élève : no not really
- Enq : or job hey/
- Élève : no
- Enq : even though you got used to go to Mauritius at the moment/
- Élève : yeah that's probably going to take me a year or two I suppose
- Enq : ok, ok, what about the other guys ?
- Élève : I'll keep it
- Enq : you'd keep it ? why is that ?
- Élève : it's a good...
- Enq : you said before you wanted to drop it !
- Élève : exactly !
- Enq : but you're allowed to change hey and explain !
- Élève : yeah, I'm allowed to change ! I think it would be good
- Enq : good for what ?
- Élève : just to/...speak another language
- Enq : good for girls ? (j'essaie de les pousser à élaborer)
(plusieurs élèves parlent en même temps)
- Enq : sorry ?
- Élève : good on your CV
- Enq : ah for your C.V.? that's an interesting point, so is it interesting into a CV ?
- Élève : well, it shows you are interested in other cultures and stuff
- Enq : ok...to show your CV in South Africa or ?
- Élève : yes or anywhere else/
- Enq : anywhere else/ ok...is it like an exotic language here or/
- Élève : yeah (suivi par d'autres)
- Élève : sort of
- Enq : I mean, I'm trying to guess from what you are telling me/ (à d'autres :) do you agree with that C.V. thing ? how does it look on a C.V.? Since you raised that image, I think it's interesting to...
- Élève : well for example to work with people that... if you talk more than one language let's say if you're in the Belgium or the French consulate, you have to talk French/
- Enq : oh really ? is that expected on your profile or ?
- Élève : yeah
- Enq : really ?
- Élève : yeah it's like you're in an English consulate you've got to speak English and stuff like that. so it's like, for me, for example, I'm French so I could go work for them so I need to know French
- Enq : ok but there is a lot of South African surnames that sound like French ones because they are originally coming...
- Élève : yeah but they're
- Élève : Afrikaans

- Enq : so are they expected to speak French too ?
Élève : or Afrikaans it changed a long time ago
Enq : it changed a long time ago, they assimilated to the local population at the time hey/ is that it ? so those are not expected to speak French ?
Élève : no
Élève : no, Afrikaans
Enq : so, if it's a more recent arrival in the country let say other French sounding surnames ?
Élève : yeah, then, it's like for example, all my friends in Jo'burg go to the French school and they're all like sons of the ambassadors or whatever from...like
Enq : from embassies around ?
Élève : yeah from all the colonies
Enq : yeah ?
Élève : so, they've all got French surnames and then when I've said here with a French surname I don't speak French, like someone for example George Du Toit, if he does not speak French it's stupid
Enq : really ?
Élève : well, like, maybe not to ...normal people but like people that speak French
Enq : ok it sounds like...
Élève : it's like you, for him he does not speak Zulu (parle d'un camarade de la classe qui est noir), if a Zulu guy sees him it's a little bit stupid he doesn't speak zulu
Elève (autre) : but he isn't Zulu.
Enq : (au camarade en question:) what do you think ?
Élève : but HE ISN'T ZULU !
Élève : but like...
(Rires et discussions)
- Enq : (rit :) speak for yourself !
Élève : because it is like, like hm
Enq : what is it due to ?
Élève : it's just more...
Enq : « be true to your surname » ?
Élève : no, I don't know, I don't know how to explain
Enq : it's interesting though/ (aux autres :) comments or other things ?
(pause)
Enq : so what do you guys want to do later ?
Élève : pilot/
Enq : a pilot for what ?
Élève : I don't know
Enq : a pilot can be anything from Formula 1 to...
Élève : no flying/
Enq : you don't think you need languages for that ?
Élève : if I become an international pilot I would use it.
Enq : yes, I think so if only for the announcements, sometimes the people learn from a card though
Élève : well if you land in another country you would have to know the language.
Enq : yeah...(à un autre :) would you imagine French being present in your professional life afterwards ? or ?
Élève : if I DO become a pilot, I'll use French yes.
Enq : do you think it would be at some point appropriate ?
Enq : yeah

- Enq : ok, (à un autre qui se manifeste :) you want to say ?
- Élève : I don't think, if you become a pilot you don't REALLY have to speak two languages
- Enq : ok
- Élève : because in most countries when you land in the airports they have the native tongue announcements and then also... in English as well,
- Enq : ok
- Élève : it's like a generic language for...the whole world
- Enq : ok/
- Élève : because everyone basically, speaks it in all the airports xxx I don't think that if you did want ... if you DO want be a pilot you don't REALLY need to be able to speak more than...xxx
- Enq : ok
- Élève : lots of my friends in Dubai when it's like...they're actually going to the Emirates Airlines Academy, they only speak...one language
- Élève: it can help, but it's not like you have to speak xxx
- Enq : ok, what would you like to do ?
- Élève : I want to study sports medicine
- Enq : ok
- Élève : something like that
- Enq : that's interesting, so, do you, is there any way your languages are going to follow you in that perspective or ?
- Élève : hm
- Enq : do you think you're going to need it ?
- Élève : I don't think so but I think that French could always help me because lots of companies want people that are bilingual, or even trilingual
- Enq : ok
- Élève : eh, my parents/ own a company in Dubai and...he, my dad would most likely hire a person that can speak 5 or 6 languages rather than a person that can only speak one/
- Enq : ok/
- Élève : ...it always helps because if they want to give you an assignment overseas or something like that, and if you can speak the language it always helps.
- Enq : yeah that's a good point (à un autre :) what about you ?
- Élève : yeah I'm not really too sure it would have something to do with sciences
- Enq : ok, well it's already good to know what type of a ...subject you are going towards, so it's not precise yet/
- Élève : no science, maths/
- Enq : do you see languages implicated in that perspective ?
- Élève : not too much
- Enq : mainly English ?
- Élève : yeah, I suppose yeah, unless your job involves you dealing with other parts of the world, you don't' really need...that
- Enq : yeah. ok. so you intend to stay here, for professional life ?
- Élève : no...most probably some other English speaking place
- Enq : ok. (à un autre :) how about you ?
- Élève : hm, not really sure
- Enq : do you have any favourite field or ? or subject/
- Élève : I was thinking about becoming an accountant but then I sort of got over that.
- Enq : ok yeah/
- Élève : yeah

- Enq : so whatever you end up choosing to do, do you see languages helping you going...in any sort of way in your professional life or normal life.
- Élève : no, not really
- Enq : (à un autre :) and you, what about you ?
- Élève : I think I'll probably go into the engineering field/
- Enq : ok, same question about the languages ?
- Élève : probably not but maybe, not too sure
- Enq : maybe/ in which case ?
- Élève : it depends, I don't plan to stay in South Africa for long, it depends on what country I will be in
- Enq : ok (à un autre :) how about you ?
- Élève : accounting
- Enq : yeah ? so you think your languages will help you for that? or do you think of using them ?
- Élève : no...I think it will help because I think it's best here than in Zimbabwe as there is not many people that speak French
- Enq : hm, and your other languages ?
- Élève : pardon ?
- Enq : your other languages ?
- Élève : what ?
- Enq : do you think you'll need them ?
- Élève : sure, now I speak Shona, I'm pretty good at Shona.
- Enq : ok that's good/
- (des élèves discutent de qui a déjà parlé ou non)
- Enq : how about you ?
- Élève : I want to go into the creative side/
- Enq : ok that interesting what type/
- Élève : maybe advertising
- Enq : ok do you think your languages you speak or have in the meantime will help you in any way...somehow ?
- Élève : maybe I am not sure
- Enq : you have to know more about the field first ?
- Élève : yeah (donne la parole à un autre élève)
- Élève : I want to be an entrepreneur or an accountant.
- Enq : ok, do you think languages will help?
- Élève : yes, yes I do
- Enq : ok which ones ? for instance ?
- Élève : hm, French and English
- Enq : ok hm/
- Élève : because you work with different people
- Enq : do you intend to work here ?
- Élève : no
- Enq : where do you intend to work ?
- Élève : either UK or the States
- Enq : man, this country is going to be empty ! everyone is going to go abroad...what about you ?
- Élève : eh, I'd like to study sports science , ma'am
- Enq : ok that's interesting/
- Élève : I reckon the languages will help me ma'am because if I like work for a team as a physio or...like, if the team, like a French rugby side or...could help
- (pause)

- Enq : any language you'd like to learn ?
Élève : Afrikaans or Italian
Enq : Afrikaans ?
Élève : and Zulu
Élève : Afrikaans, not Zulu/
Enq : why is that ? I'll ask each of you, if you'd like to express yourself
Élève : eh just from being, hm like lately , from playing sports and stuff
Élève : it just helps so much because it's quite a large amount of the population that speaks Afrikaans so...when you're like with lots of Afrikaans friends and you can't speak the language, it's kind of frustrating
Enq : yeah, it is, it must be/
Élève : yeah
Enq : ok so what would benefit you from learning Afrikaans ?
Élève : I could just communicate with them because they don't often speak French hm English only for me like...
Enq : ok
Élève : when I'm with them and stuff/
Élève : Italian
Enq : so tell me why Italian ? for the girls/
Élève : yeah, it just sounds like ... nice
Enq : yeah. do you intend to use it in any way, would you like to travel there or ?
Élève : just general
Enq : so you fancy knowing, learning that language...that's interesting/
(silence, le fait que j'interroge chaque élève pour chaque question est trop répétitif)
Enq : did you say something too ?
Élève : Zulu
Enq : yeah/ tell me...how is it interesting for you to learn zulu ?
Élève : I don't know I just like to learn a native language/
Enq : yeah? that's interesting/
Élève : because most Afrikaners they can speak a little bit of English at least, but zulu guys they don't speak English that much/
Enq : so you'd like to communicate more ? interesting, so do you intend to learn it eventually ?
Élève : I will learn it eventually
Enq : ok that is interesting, how about you what's your point ?
Élève : Zulu
Enq : Zulu as well ? why is that ? for your job or/
Élève : because...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[s] a lot better
Élève : they respect you for it
Enq : that's a good point probably because they appreciate you make the effort to ?
Élève : yes yes! they respect you for that as well
Enq : and also as a hunter,...there are lots of professionals about animals that, I mean maybe not in Zulu specifically but that speak a local language. that's an interesting point. how about you guys ? any languages that you intend really learning or you would just fancy learning ?
Élève : hm/
Enq : you can say no! you can fully say no if you find,
Élève : not a specific one, I suppose if you move somewhere and you intend living there the rest of your life you need to learn the native language.

- Enq : yeah, why is that ?
Élève : because then you can feel that there are so many more people
Enq : ok...
Élève : especially, like if they CAN'T speak English
Élève : it helps you
Enq : sorry ?
Élève : it helps so much
Enq : ok/
Élève : to have a native, like, it helps you so much ...if you live in Zimbabwe like Shona Ndebele, South Africa Zulu...
Enq : oh yeah, ok...and you ?
Élève : Chinese could be quite interesting
Enq : OK interesting, why is that ?
Élève : they are a thriving nation right now, I mean/
Enq : yeah...
Élève : they're ahead of everyone in world technology
Enq : true
Élève : so, it'd probably help to know the language
Enq : ok, so would that be more of a professional perspective or...cultural interest ?
Élève : professional
Enq : ok...and you ?
Élève : Spanish
Enq : Spanish , you would like ? why is that ?
Élève : it's just to speak another language
Enq : ok and why that choice specifically ?
Élève : it's...popular a lot of people speak it around the world
Enq : ok that's a good point
Enq : ok any other thing ? (à un élève :) what do you think you have not said anything !
Élève : hm, maybe Italian, I did a bit of Italian at school, but I probably want to learn Spanish because my dad lives in the States and lots of people in Florida and moving up into northern America and stuff speak Spanish...so maybe Spanish
Enq : ok so do you think it would help you for after or do you intend to go to U.S.A or...?
Élève : well I might study there, I plan on studying for a couple of years in the U.K. then move to America so maybe it could possibly help me
Enq : ok so it could be a potential combination of xxx,ok hm that's interesting...what languages do you have here at the school ? as a subject here at Clark/
Élève : English and French
Élève : English French Afrikaans Zulu German hm...Taiwanese normally ?
Élève : Chinese ?
Élève : it's just for the xxx (plusieurs discutent)
Enq : so is it a language,
Élève : no it's in the new syllabus, Chinese xxx (plusieurs élèves parlent)
Élève : anybody can do French in the new syllabus
Enq : oh really?
Élève : yeah, we're the last year of the old syllabus...
Enq : oh yeah I have heard about the new syllabus
Élève : Grade 10, there is a new syllabus and there are different subject choices...
Enq : so is French going to be open to all students ?
Nina : no, it is open now to anybody who can do it but it's just that Clark does not offer it/

- Enq : ah yeah, that's true/
Nina : whereas in most other schools you'll have an immigrant class
Enq : yeah
Nina : you'll have more than one French teacher
Enq : yeah
Nina : maybe two full time teachers and a part time teacher for over all the Grades 8 and 9 and then eh they can choose it for Matric but then there'll be a second immigrant class
Enq : hm I have to check that
Nina : just because of the time table. because what you do you do with the immigrants when all the others are doing Afrikaans and Zulu ?
Enq : ...ok...so you're all taking English and French ? and any other thing at school ?
Enq : just English and French ?
Élève : yeah
Enq : are the classes different ? are they taught differently ? or the content different ? or you appreciate it a different way ? or is exactly the same in a different language ?
Élève : what do you mean ?
Enq : anything you can figure/
Élève : oh you mean the Zulu class being taught the same stuff as us but in Zulu?
Enq : I don't know because you are not taking Zulu are you ?
Élève : no no
Enq : I am talking for the classes you are taking as students, or maybe if you have comments on classes you are not taking but you have impressions you can share that too.
Élève : all our different classes ?
Enq : so in the way it is taught or the subject or the content/ do you see any major difference or is it the same type of...except that the subjects changes/
Élève : I think it's the same ma'am
Enq : is it the same ?
Élève : like mostly, mostly French Afrikaans Zulu is quite a lot of oral, talking
Enq : ok/ so on that basis it is close/
Élève : yeah there are also a lot of talking and communication as well/
Enq : ok (à un autre :) you were saying ?
Élève : it is also a lot more work than other subjects !
Enq : a lot more work ?
Élève : yeah
Enq : like generally languages or just the French ?
Élève : generally
Élève : second languages, the second,
Enq : is it because you have lots of hours or is it the work that it requires to speak or/
Élève : the workload is a lot higher
Enq : ok ! how many hours do you have of languages ?
Élève : a lot
Enq : how many does that mean ?
Élève : 45 minutes a day
Élève : 12 periods a week of 45 minutes each
Enq : ok
(les élèves débattent de la durée des cours)
Enq : so it seems close to you, using the same techniques and stuff...just different language!

Enq : is language at school only a subject or are you being taught some subjects in different languages ?

Élève : no, only in English

Enq : so languages are optional studies...topics/

Élève : yes

Enq : ok that is interesting, oh yeah I want to ask you what languages your parents speak/ I have not asked you that yet ! you can write it down or you can express yourself sharing if you wish !

Élève : my parents are from Nigeria so...

Enq : ok/

Élève : my mom speaks Yoruba

Enq : ok/

Élève : and my dad speaks Igbo

Enq : Is that all ? I don't think so/

Élève : oh, and English !

Enq : ah ! you see we always forget !

Élève : yeah

Enq : so they are at least bilingual ?

Élève : yeah

Enq : so your dad and you mom, they don't speak English together ? do they ?

Élève : no, they do, they do speak English, they speak two different languages/

Enq : ok that's what I wanted to ask you/ so they must understand a bit of the other languages but they speak mainly in English/

Élève : yes mainly in English/

Enq : so they are bilingual at least/

Élève : yeah, that is interesting

(pause)

Enq : how do you see languages going here, in South Africa ? in a close future or long term future. how do you see it going ?

Élève : it's going well !

Enq : ok, that's a positive comment/ (rires)

Élève : Afrikaans is actually going to go less and less through the ages

Enq : why is that ?

Élève : because everyone speaks English and this is most probably just going to be phased out slowly but truly. because I mean, it's HARDLY, well very few, only speak, people that only speak Afrikaans

Enq : ok

Élève : so ...

Élève : Namibia

Enq : hm ?

Élève : they speak Afrikaans in Namibia/

Enq : in Namibia ? ok. so, why Afrikaans more than any of the local language ?

Élève : it's just here

Enq : ok/

Élève : and xxx ? (ils discutent entre eux)

Élève : yeah but they speak English, now it's slowly going to be phased out I think they are too strong willed

(brouhaha)

Enq : sorry ?

- Élève : I think the Afrikaans people they're so strong willed that I don't think like, my grandpa knows Afrikaans and that wasn't passed through my father to me you know/
- Enq : ok/
- Élève : hm...because he moved to Zimbabwe but like, Afrikaans people they'll grow up and the children will learn Afrikaans before they learn English/
- Enq : ok so you think at least it would remain as a home language ?
- Élève : yes,
- Enq : and then they would keep it with them...
- Élève : they won't just like, the father won't just like not teach his son or the daughter, they'll make sure it keeps going, I don't think it'll get lost
- Enq : so do you think they'll keep it at school too, as a subject ? or just learn it from home ?
- Élève : no, I think they'll keep it a school subject
- Enq : as a subject too. (à un autre :) you were willing to say/
- Élève : on the farms that's where there well was mostly spoken and now I think the farms are going less and less...so that'll also help like...get the language to slow down
- Enq : ok/
- Élève : dying
- Enq : you mean/
- Élève : dying
- Enq : ... the young professionals they won't keep up working in the farms so that's also not going to help/
- Élève : yes, everyone wants to move to town lately and it will slowly die out
- Enq : ok
- Élève : but also every Afrikaans class you have here, except for the A class, no one really likes it.
- Enq : ok why is that you think ?
- Élève : because they don't like the language
- Enq : and what about the other local languages ?
- Élève : well there are so many people that speaks them that...

Nous terminons la discussion autour de la fiche biographique.

Annexe 27. Entretien avec la classe de Grade 8 à Clark

Entretien de 39 min 45 s, le 23 mars 2006 suite à la classe précédente et dans les mêmes conditions (annexe 26), pendant le cours de français de 40-45 min.

L'enseignante est dans la salle avec nous pendant l'entretien, parfois à son bureau sur l'ordinateur, parfois avec nous près de la table autour de laquelle les élèves sont assis. Je suis face à eux, dos au tableau, parfois debout, parfois assise avec eux. La classe comporte un élève français, référé comme tel dans cette transcription, qui reprend la classe « Clark.G8.4. » dans les tableaux d'analyse des observables (annexe 19). Cinq élèves sont présents.

Enq : I am going to ask you guys some questions/ and I would like to to write down the answers on a piece of paper/ that I can keep/ and if you need me to precise a question or if you want to comment out loud/ do it. I want to ask you some questions about languages and the fact that you are taking French class here because at my university I am trying to study/ hm classes of French in South Africa. that's why I am coming to chat to you because there are many things I can learn from you ok/ so feel free to tell me anything you feel like/ is that fine ? any questions for now ?

Élève : what is your experience in South Africa ?

Enq : what do you mean by « my experience »/

Élève : how do you FIND South Africa ?

Nina : est-ce que tu aimes l'Afrique du Sud ?

Enq : ah oui/ j'adore I love South Africa...I visited with my boyfriend the first time/ and now it has been 3 times I am coming here...and I really enjoy the country and the people and the languages and the cultures...so I thought it would be nice for me to come and know some more...you see/ so that is why I decided to study things in South Africa ! does that answer you question ? yeah/

Élève : sorry ma'am, can I ask you a question in English ?

Enq : yeah sure !

Nina: ...sorry maybe it is a good idea if you say to them that they can only ask 1 question each, otherwise you're going to have them xxx

(Plusieurs élèves parlent en même temps)

Enq : sure no problem we can improvise a bit...ok tell me ? but we have to make it quick because we don't have much time !

Élève : do you work here ?

Enq : no. not for now

Élève : oh

Enq : no I can't because I am here like a tourist , on a tourist visa you see/ I am not officially part of South Africa legally.

Élèves : oh

Enq : are you ? (je m'adresse à un élève qui se manifeste)

Élève : I am on a school visa

Enq : oh a school visa hey/ are you here with your family?

(l'élève français entre en retard, beaucoup de bruit, il discute avec l'enseignante)

Enq : so to start with/ I have written some questions so I don't forget them so....would you start by telling me your first name/ and your age please

Élève: in French ?

Enq : no/ you can write everything in English !

Élève: oh ! (plusieurs parlent en même temps)

Enq : no worries, it's not a test ! I'm not here to test you or anything, I'm just sharing information with you I'm learning things from you/... so yeah I need to know your first name and your age. if you...if you're fine with it/ (je m'adresse à l'élève français :) ça va si on le fait en anglais ? pour toi ?

Élève français : hm !

Nina : xxx (s'adresse aux élèves en anglais, qui écrivent sur leur feuille) SO age here and xxx (répète les consignes)

Enq : number two I'd like to know eh where you come from/

Nina: (parle avec l'élève français)

Élève: our nationality or.../

Enq : yeah you can, you put it the way you want so your nationality/ or...or the area you come from if you'd like to say it or, up to you/

Élève : ok

Enq : and eh...

Nina : mais je ne suis pas une francophone/ (à l'élève français mais se tourne vers moi)

Enq : si, tu es une francophone ! (rit)

Nina : non (rit)

Enq : si tu parles français/

Élève français : anglophone/ (me corrige)

Enq : oui mais c'est pas incompatible hein/ on peut être anglophone ET francophone/

Élève français : (sourit)

Nina : c'est vrai.

Enq : et zuluophone, et afrikaansphone... (Nina rit) même si ça sonne bizarre/

Enq : so I would like to then know, what languages you speak ? because I am sure you don't only speak one language/

Élève français : (rit)

Enq : so please could you list them...

Élève : this is number 3 right ?

Enq : yeah that's number 3 thanks for precising... if I loose the numbers please help me !

Nina: (aide un étudiant à épeler un mot :) D.R/ (beaucoup de personnes parlent en même temps)

Élève : we can't say French if we know like, a little bit ?

Nina: no you can say,

Enq : no it works!

Nina: a little bit of French

Enq : you can yeah/ for any language you know just a little bit you can precise a little bit or some words or just understand it, you put every language you think you have in you/ a lot or just a bit

(brouhaha)

Élève français: pardon ?

Nina : xxx

Élève français : est-ce que j'ai le même accent que ça ? quand je parle en anglais ? (parle de moi à Nina)

Nina : que ? oui !

Élève français. : ...ah. (déçu)

Nina : parle un peu anglais/

Élève français : c'est rigolo.

Nina : (rit) mais c'est le même pour moi quand je parle français, j'ai un accent anglais/

Élève français : oui des fois...mais pas trop hein.

Nina : (à l'élève français :) « le tien » c'est masculin ou féminin ?

Élève français : un accent

Nina : so le tien...va changer/

Enq : oh it's very good (je tâche de continuer à travailler avec le groupe)

Élève français : moi...mes parents ils parlent anglais et français allemand euh ils parlent quatre langues/ quand ils parlent allemand, il ont eh l'accent quand ils parlent allemand/ quand ils parlent français ils ont l'accent français

Nina : (à l'élève français :) mais tu vas avoir un accent sud-africain quand tu as fini ici à l'école

Élève français : (sourit, ça lui fait plaisir)

Nina : (à moi :) il vient de commencer à apprendre l'anglais/ il ne parle pas vraiment anglais quand il est arrivé (rit)

Élève français : I can speak English !

Nina : I know ! very well !

Enq : that's good

Élève français : not very well but ... I can xxx it's not hard

Enq : are you guys ok ? is that fine ?

Élève : yep!

Enq : so eh even if you've got languages you're not too sure you can speak or you just understand feel free to write them and just tell me...you know/ how you feel they are for you

(Nina discute toujours avec l'élève français)

Enq : sorry ?

Élève : what if there is only one language I can speak fluently ?

Enq : well it's good already...and then I'm sure you understand... some others/ or some bits of others/... probably/

Élève français: English Spanish...(Nina l'aide)

Enq : yeah/ (un élève propose quelque chose) it's still useful for you I'm sure/

(les élèves écrivent)

Nina: (s'adressant à un élève :) what languages do you speak at home ?

Élève : seSotho Ma'am/

Nina: ok

Enq : did you write it ?

Élève : yes ma'am

Enq : good, well done/...other languages also you wrote ?

Élève : hm English and French

Enq : oh good that's good/

Élève : American Canadian (rit car l'anglais du coup lui permet d'ajouter des « langues » en déclinant plusieurs variétés)

Enq : ok. so then can you tell which languages your mom and dad speak please ?

Élève : my mom and dad speak English and Afrikaans/

Enq : that's perfect/ yeah you can write it like that/

Élève : my parents,

Nina : do you have to write oh,

Enq : if there is a moment when your parents speak a certain language, say Afrikaans at home or Zulu at home/ and English at work for instance you can write it too if you want to be precise/ otherwise it's good too but, it's just if you want to explain me more/ it's welcomed/

(les élèves écrivent)

- Enq : then I would like to know what you would like to do later as a job/ even if it is not precise yet , is there any field you enjoy already or are interested in.
- Élève : a pilot !
- Élève : a captain !
- Enq : a captain ? A captain of what ?
- Élève : plane !
- Enq : ok good
- Enq : what about you guys ?
- Élève : eh pro golfer
- Enq : (à un autre :) ok that's interesting !
- Élève : (à l'élève qui veut être golfeur :) are you serious ?
- Élève : yeah
- Enq : (rit)
- Élève : xxx (plusieurs parlent)
- Enq : what about you ?
- Élève : sportsman
- Enq : ah good for you, a sportsman/
- Élève : professional swimmer
- Enq : all sportsmen eh !but for our pilot...
- Enq : what about you guys ?
- Élève : eh ...I don't know....
- Enq : you don't HAVE to know already, is there any field you are interested in up to know more than others ?
- Elève : my major's is science
- Enq : sorry ? (trop de bruit, l'élève français continue de discuter avec Nina)
- Enq : ok, what languages do you learn at school ? just at school/
- Élève : just French
- Enq : don't you have lessons of English too ?
- Nina : yeah
- Enq : oh you do too hey/
- Élève : it is more writing...learning more about the comprehension and... yeah
- Élève : ok English is our first language and French is our second language/
- Enq : oh ok/
- Enq : oh ok, where is Zulu then ?
- Nina : it is either French Zulu or Afrikaans...
- Enq : ok you never learnt it, but do you speak it ?
- Élève : no
- Enq : really but you understand ?
- Élève : no
- Élève : he speaks seSotho
- Enq : ok you speak Sotho ? ah ! SO where is Sotho then if English is first and French second ?
- Élève : it's in the middle, see South Africa it's in the middle of South Africa (il me donne une position géographique, je lui demande la place du sotho dans son répertoire)
- Nina : you know Lesotho ?
- Enq : Yeah ! I do. but you were telling me English is your first language ?
- Élève : hm
- Enq : French your second ?
- Élève : seSotho is my second language
- Enq : Ah !
- Élève : and my mum, I used to live in Belgium for four years/

Enq : Ah, so you've heard quite a bit of French already/

Élève : I used to go to a French school too

Enq : hm !

(beaucoup de bruit) xxx

Enq : that was going to be my next question/ what languages would you like to learn in the future/ and if you know why tell me why !

Elève français : (parle à Nina)

Nina: (à l'élève français :) écoute bien ! écoute bien !

(xxx interruptions par des questions et des élèves qui vérifient leur feuille)

Élève français : I'd like to speak French (sourit)

Enq : ok, so you'd like to learn it more ?

Élève : I'd like to learn mandarin and Spanish/

Enq : why would you like to learn them ?

Élève : because I want to live in America/

Enq : ok/

Élève : and...a lot of business I'll be dealing with is Oriental Asia/

Enq : ok...yeah/

Élève : so it'll be easier if I can speak mandarin

Enq : and what about the Spanish ?

Élève : a lot of people in America, lots of them are Spanish

Enq : oh yeah

Élève : besides in America, if you can speak Spanish you get by easier

Enq : good, so that would be more for the friendship side of it...and the mandarin more for the work/ is that how you view it ? ok. what about French in that ? how is it going to help you ?

Élève : Eh, if I anywhere, I came from England but...if I decide to live somewhere in Europe...French is an easier language...

Enq : ok it's going to be useful if you live in Europe is that is what you are saying ?

Élève : yeah it will be more useful if I live in Europe and Spanish would be... more useful if I live in America !

Enq : ok

Élève : I am going to learn French because I am going to live in the U.K. and it is useful for business there.

Enq : ok so you think French can help you in the U.K., why is that though ? because English is so international/

(beaucoup de bruit)

Enq : shush please guys !

Élève : because French is like a second language/

Enq : oh/

Élève : for like um...I might do business in France or I might do business with someone who speaks French/

Enq : ok/

Élève : in the U.K. so it will be helpful/

Enq : ok interesting! what about you ?

Élève : I would like to learn a little Chinese and Spanish, because when I grow up and go to university, I will go to Spain

Enq : would you go to Spain ? is it because you feel like going there or/

Élève : no, I really, I've already discussed it with my parents/

Enq : really/ so they accept that you want to go there ?

Élève : xxx

Enq : oh that's good/ why do you want to go to Spain ?

Élève : I find it quite interesting/

Enq : well that is a good reason !

Élève : the bull fights and all

Enq : so the culture ?

Élève : and the sights and the museums...

Enq : have you been there before ?

Élève : no, not yet...I have been to Italy...but not Spain

Enq : the languages are close but the cultures are a bit different...so where is French in all of that ?

Élève : ah hm, French...

Enq : oh yeah in Spain hein...so do you think you are going to use your French later on ?
In your studies or your life later ?

Élève : say, I play for a soccer team and we go on a tour to France...it will help...

Enq : there are some good players in France in soccer, do you know some of them ?

Élève : Zidane, Thierry Henry/

Enq : they are stars in France, people like them a lot, ok good (à l'élève français :)how about you ? et pour toi? on peut le faire en français/ si tu préfères/ comme tu veux/

Élève français : moi ce que j' préfère alors moi c'est les mathématiques/

Enq : oui. donc (les autres rient) mais est-ce que tu aimerais apprendre une autre langue ?
ou pas ? ça dépend !

Élève français : eh bah j'ai déjà appris plein de langues/

Enq : oui ?

Élève français : j'ai appris allemand/ français/ anglais/...eh j'ai appris un p'tit peu de latin/

Enq : oui ?

Élève français : et... un tout p'tit peu d'espagnol

Enq : d'accord et pour la suite est-ce que tu penses que le français et les autres langues que tu as te serviront... de la même manière ou... ?

Élève français : eh...j' pense que ça va beaucoup m'aider

Enq : oui ?

Élève français : parce que mes parents m'ont dit que si je viens ici si j'arrive bien à travailler

Enq : hm

Élève français : je pourrais aller en Australie/ à New York/

Enq : ah oui ! avec l'anglais ?

Élève français : ouais

Enq : hm

Élève français : ... et... comme c'est une très bonne école/ hm ça pourra m'ouvrir les portes pour des grandes eh universités/

Enq : et tes parents sont ici aussi avec toi ?

Élève français : nan, ils sont à l'île de la Réunion/

Enq : ah oui d'accord

Élève français : tu sais où c'est ?

Enq : ah oui oui je connais

Élève français : c'est pas mauvais, mes parents sont venus ici/ parce qu'ils veulent eh avoir, ils sont venus à l'île parce qu'il y a le soleil/ la plage/ eh la montagne/

Enq : c'est bien déjà !

Élève français : et pas les grands-parents !

Enq : ah !

Nina : (rit)

- Enq : et toi comme ça tu as ta vie à toi aussi en Afrique du Sud/
Élève français : euh nan moi j'veux pas trop
Enq : tu voulais pas trop ? et ça va maintenant quand même ?
Élève français : oui maintenant ça va
Nina : quand est-ce que tu rentres (reprend la conversation avec l'élève français) ?
Enq : how about you guys, sorry it takes long hey/ are there any languages you would like to learn or not, it depends/
Élève : oh ok, I want to learn Japanese because of they way they have developed so I can go see (sourit)
Enq : yeah yeah
Élève : I want to start Japanese because the country is very developed and hm...and because it is so developed ..so I want to go there and learn the language.
Enq : ok, would you like to work with them or work there ?
Élève : yes, I would like to work there! yeah!
Enq : ok so you think for your job it would be interesting, later
Élève : I would like to do the same...
Enq : oh no that is too easy, give me your own/ would you like to learn Japanese as well ?
Élève : yes ma'am
Enq : ok...and no other language ?
Élève : hm...
Enq : Japanese is the main hey ?
Élève : every cartoon I watch is in Japanese
Enq : ah, that's a good point to hey..... is for the same reason as your brother⁸²⁶ ?
Enq : so is it for the cartoons and the work later ?
Élève : yeah, um to work xxx and establishment
Enq : sorry what did you say ?
Élève : the work, the jobs they can offer, because China is super populated, the cities are too full
Enq : well, Japan is very populated too you know/
Élève : yeah... but there are more work areas/
Enq : but China is going to develop very quickly, by the time you are on the job market you will find plenty opportunities there I'm sure...
Enq : how about French in all of that future life, useful, useless...used sometimes ?
Élève : maybe if I talk to a French guy maybe/
Enq : ah for a job maybe then...with French clients ?
Élève : maybe if I will use French when I go to travelling...maybe if I go to France/
Enq : so more for holidays and good time/
Élève : hm
Enq : ok good... so how do you find learning French here? is it like learning any other language you learn at school/ like English we said or Afrikaans/ or other languages/
Élève : no it is very different/ because we start off in the very beginning, we start off learning the language more
Enq : ah ha, that's a very good point
Élève : whereas in English we don't speak the language too much, we do more the grammar side and hm
Enq : because you have the practice on everyday life !
Élève : yeah almost studying for literature

⁸²⁶ Les deux élèves qui interviennent au sujet du Japon sont deux élèves chinois : P (Clark.G8.2) et son frère J. (Clark.G8.5), cf. annexe 19.

- Enq : yeah ok so it is a certain type of English you study or a certain field, that's a good point ! how about you guys , because I suppose English is not your first language ?
- Élève : English is like, kind of like my first language because I have been learning English for the past 9 years
- Enq : oh waoh
- Élève : yeah/ so my English is more developed than Chinese...say mandarin, so my Chinese is getting weak in my Mandarin side, but I am still going to study Chinese in China for help the past 6 or 7 years...when I go back home.
- Enq : ok...and when you take classes here at Clark ..when you take English and French like we said before...do you take any other language at Clark/
- Élève : I take French right now...but French seems like Chinese because the grammar, the literature the way you speak...but in Chinese oral and the literacy there is no alphabetical system
- Enq : ah, that's a big difference then hein
- Élève : yeah! so you have to memorize every word you have ever learnt.
- Enq : that's a good point you are making
- Enq : (à un autre élève :) any comment you want to make ?
- Élève : no not really !
- Enq : ok so do the classes happen the same way ? do you guys do another class like English besides here ? only English and French ?
- Élève : for languages yeah
- Enq : yeah for languages because I am not good in maths and stuff to ask you questions like that/ yeah...why taking French and not other languages in this school because there is a big language offer ? tell me...
- Élève : I can't just start a new language..after 2 years...in the first 2 years I can't learn Afrikaans or Zulu/
- Enq : that's a good point
- Élève : no that's a bad one
- Enq : no , I mean it is a good point you are making (sourit)
- (pause)
- Enq : any questions to you guys ? why French and not another language ?
- Élève : because,
- Enq : yeah you wanted to speak ?
- Élève : because I would never...never ever learn English...I mean Zulu or Afrikaans, so it is quite useful because I have done French for like 3 years
- Enq : oh ok/
- Élève : (tout bas) so I want to learn French, I want to be fluent and not just learn the basics...because like next year I want to get instruction in French...to try and understand/
- Enq : ok so you chose French also because you had a background in French already ? is that it ?
- Élève : no, I chose French because I have done it before
- Enq : yeah so you have a whole...you have experience in French so you decided to make it even bigger/
- Élève : only immigrants can learn French...you can't do French if you went to a South African school last year/
- Enq : oh/ so you all come from abroad ?
- Élève : I came from England and I had to do 4 and a half years of French that is why I do French
- Enq : ok, how about you ?

Élève : hm, in Botswana we have to do French as a second language ..we could choose seTswana, which is the language they use there, but I chose French, and a lot of other people do it because there is more of a, for like hm working in the U.K...or any where they speak France...eh French like in what do you call it ? Belgium ...or if you do business anywhere there you will be able to understand clients or be able to...or have a bigger range of people to look at for jobs and things.

Enq : ok that is very interesting...and for you guys ?

Élève : I do French because every other language I do like seSwati...that's the Swazi language ...which is a relative to the Zulu language...everytime I see a Swazi word like [ngowaye] it's same like Zulu...because they are originally from the same language/

Enq : it's close ok

Élève : so I chose French because every...hm about one in...nine tenth of my class in Swaziland take French...hm let's see about one twentieth of my class take Afrikaans or Chinese class...I know no one in my class that did Afrikaans...everyone did French.

Enq : ok

Élève : Chinese class...maybe only 2 % did afrikaans and only 1 %...only six people did seSwati, that's like Zulu/

Enq : hm ok, so this is your first year at Clark...in South Africa ?

Élève : yeah

Enq : And where were you last year ?

Élève : in Swaziland...in xxx primary school, which is the local primary/

Enq : ok so only you are allowed to take French ?

Élève : yes only the four of us/

Enq : so are you happy to take French here ? you don't have to be formal like yes...or...if you are not happy you can say it too hey ! (ils hochent la tête à l'affirmative)

Nina : they're only saying that because I am here (sourit)

(brouhaha et rires des élèves)

Enq : so you are all happy to keep up with the language/...(à l'élève français :) I am not even asking you because you have the language anyway !

Élève : yes for me it is normal

Enq : yeah, and you ! do you think French should be open to everyone in the school ?

Élève : yeah, if they want to

Enq : if they want to ...good point !

Élève : no, because some they might find it difficult because they don't even know how to say basic...the little words...they would hold us back because we have done it before and we can go on a lot further than them while they are learning the basics ..which we learnt two years ago.

Enq : but, what if there would be level classes...let's say beginners. you would be not beginners obviously...

Élève : yeah ! hm there should be like an A class and a B class

Élève : there are some people in Art class that want to do French but they have to do Zulu or Afrikaans.

Enq : do you know why they want to do French ?

Élève : because they think it is quite interesting and they have never learnt the language before...and they would like to speak it fluently...that is why I think there should be an A class and a B class

Enq : oh yeah...yes that system would be practical !

- Élève : and also one other boy from Zimbabwe has never done Afrikaans before but now he is forced to do it...I don't know why or how...i think it is his parents !
- Enq : oh ok
- Élève : but he would much rather take French because he got something like 8% for Afrikaans.
- Enq : (soupire)
- Élève : so he would much rather take French...but he
- Élève français : I know it is very hard we, we start the English because the brain is English, English, English
- Enq : yeah/
- Élève français : and you go very low and get very tired...i don't forget...when I start in the 1st week,
- Enq: very tiring hey ?
- Élève français : I was very tired in the head...me same thing for English...now it is normal
- Enq : was it like that for you in French guys ? before ? was it very tiring in the beginning/
- Élève : yeah, it was
- Enq : is it better now ?
- Élève : yeah it is, not too bad
- Enq : ok good.....(à un élève silencieux :) I have not heard you much hey/
- Élève : yes ma'am
- Enq : feel free to speak (rit)
- Nina : he normally does not shut up in class
- Enq : ah, well then I wish you would have spoken more...anything you want to talk about ? because I am sure I have forgotten many interesting things we could have talked about ! and you know better than I so feel free to speak you mind !
- (pause)
- Enq : you can tell me where you have lived or travelled on your paper that would be interesting for me, see if you have visited places or countries for holidays or for living there ?
- Élève : can I list the countries ?
- Enq : ah, yeah...that would be nice and if you have learnt some words there or ? it is interesting to know.....what else could I ask you that I have forgotten and would like to know ? there must be plenty/ (à un élève:) so you intend to keep French after you go and have finished high school ?
- Élève : yes
- Enq : yes you do ?
- Élève : yes...for my job
- Enq : ok/
- Enq : how about you guys ?
- Élève français : me I just explain ! if you want to speak Chinese xxx you can go to Strasbourg they want find people who can speak Chinese and for get a lot of money
- Enq : ah ah! so maybe you can get a good job
- Élève : for work in France...so maybe if you can speak a little bit of Chinese and a little bit of French it is easy
- Enq : ah, that is interesting...(aux autres :) what do you think of that ?
- Élève : xxx
- Enq : (rit) you are going to have to take an appointment right now !
- Élève : if you are not French or Chinese ! why do they do French and Chinese then ?
- Élève : no like for translating...like for someone on an aeroplane...
- Élève : oh/...translations

Élève : yeah, if they need to question

Élève : ah but not for Chinese, I will ask the mandarin teacher...there is amandarin teacher for the choir

(un élève dit quelques mots en chinois et les traduit à ses camarades)

Enq : so would you like to keep French at university too? because I haven't asked you !

Élève : yes

Enq : yeah you would ? how about you ?

Élève : hm, I am not sure

Enq : you are not sure yet hey/

Élève : I think I would. I may go with the Spanish or mandarin option

Enq : oh yeah/

Élève : yeah because I have already lived in the U.K. a lot and I have been in America and I would rather live in America and so Spanish would be a useful language. but if I were to work in England then French would be a very useful language because I would like when I lived in England it is like two hours across the border and you are in Calais...

Enq : ok. so you would keep the French for leisure/

Élève : yeah ..yeah

Enq : ok how about you for you guys...would you keep French after high school ?

Élève : hm yeah

Enq : you would ?

Élève : yeah because high school is too short to learn it, you can't learn and adapt and learn the language...because it is too short to learn it

Enq : oh, so high school is too short to learn it hey ?

Élève : to learn a new language

Enq : oh ok/

Élève : because you are too busy !

Enq : oh yeah...it is interesting...so do you think you would keep taking a class of it at university ?

Élève : yeah

Enq : ok, still for the business later ?

Élève : yeah

Enq : ok how about you ? would you keep it or not ?

Élève : hm/ ah... I think I would go hm learn Chinese hm because I am from China and I need to study for it so I can speak to my parents...practice it a bit

Enq : do you talk to your parents a bit ?

Élève : to my father in Chinese...you know to my relatives

Enq : yeah

Élève : I still need to learn how to write Chinese...i am still studying Chinese so I still need to carry on until I finish my degree and everything and Chinese, then I think that after that I can start putting in more French and stuff/

Enq : so you want to focus on Chinese for some time then maybe later go back to French ?

Élève : yeah...even after college

Enq : after college ?

Élève : yeah

Élève : we have to do primary at first...because we learn English now so you don't have to.....we have to restart from Grade 1-7 , because that is you know the starting of Chinese...so you would be able to read and stuff like that...whereas in college it is more advanced Chinese !

Enq : yeah

Élève : and at university it is extreme Chinese/

Enq : yeah...yeah

Élève : I wouldn't be able to understand it is SO hard...

Enq : oh yeah I can imagine !

Enq : so if you feel like telling me anything you do not want to say out loud...you can write it down...or if you have an anecdote you can tell me about your languages...or anything you feel like writing you can tell it to me!! or even personal notes on what you thought of that meeting or the questions I asked you...feel free...

(pause)

Nina : est-ce que tu peux parler un petit peu français avec eux ?

Enq: oui bien sûr

(nous discutons quelques minutes en français et en anglais).

Annexe 28. Entretien avec la classe de Grade 9 à Clark

Entretien de 46 minutes pendant la séance de cours de français le 23 mars 2006, avec la classe de Grade 9 à Clark, suite aux deux précédentes rencontres *supra* et dans les mêmes conditions (annexes 26 et 27).

L'enseignante est dans la pièce même si elle travaille sur son ordinateur, ce qui me fait craindre que les élèves ne se sentent pas libres de commenter la manière dont ils perçoivent les enseignements de français autrement que par des critiques mélioratives. La classe est représentée par « Clark.G9. » dans les tableaux d'analyse des observables (*cf.* annexe 19). Trois étudiants sont présents : ce sont Paul, Georges et Steven. Tous sont âgés de 14 ans ou 15 ans, la discussion démarre lorsque nous nous présentons :

- Enq : how much French does it make you have ?
Georges : two years
Steven : I've only done one year
Enq : you've done one year ok and you ?
Georges : one year and a half
Enq : ok that's you second year and you too ?
Paul : three
Georges : oh ? yeah !
Enq : it's your third year ?
Paul : yeah, it's third year including this year
Enq : ok, so how come it's your third year this year ?
Paul : because...I started earlier
Enq : ok in the same school or/
Paul : no, in eh...Zimbabwe (baisse la voix)
Enq : oh ok, I've met students today also who have learnt French in Zimbabwe. ok so how much French do you have a week ?
Paul : eh, we have like one lesson or...
Enq : oh you mean once a week ?
Paul : no
Steven : no like...a ten day cycle
Enq : ok/
Paul : (me montre son emploi du temps :) all the pink ones are French
Enq : ok! so it's like (je compte) two, four, six
Georges : we missed two days
Steven : we have 8 lessons every 10 days
Enq : how much you said every ten days ?
Georges : ... four lessons a week
Enq : and how long is one class ?
Georges : forty, to forty five minutes
Enq : it's quick ! is it the same for all classes ?
Paul : yes
Enq : do you learn other languages here at the school ?
Georges : no, just French and English/
Paul : there is Chinese too and they do Zulu and ...
Steven : Afrikaans too.
Paul : yeah, that's all the languages and I think there is one guy that does German
Enq : ok so how many languages do you have to take at your level ?

- Georges : two languages
Paul : for Matric we don't have to because we're immigrants, we only have to take one.
next year we have the opportunity to drop French if we want to
Enq : ok
Paul : but we don't have to...and...
Enq : what do you think you guys would like to do ?
Steven : but then they're making geography compulsory for us
Enq : oh ok so are you considering dropping French later or/
Georges : no I'll carry on with it
Enq : yeah ? why do you feel like going on with it ?
Georges : because ...even my parents say it's very useful
Enq : is it ?
Georges : yeah
Enq : and what do YOU think of it ?
Georges : I think like, if you go overseas/
Enq : yeah/
Georges : I mean French is spoken all over the world so...it's basically because we go to
Mauritius quite a bit and...
Enq : hm
Georges : they speak French there and yeah
Enq : ok so you would tend to keep it?
Georges : yeah
Enq : how about you ?
Paul : my parents want me to do it
Enq : ok but what about what YOU want to do?
Paul : well, I like to do it too
Enq : yeah? for what reasons ?
Paul : because like, I always go to France
Enq : oh you do ?
Paul : yeah
Enq : that's nice, how about you ?
Steven : I don't know yet
Enq : you don't know yet/
Georges : I don't know it depends if our teacher stays on until Matric⁸²⁷
Enq : ok/
Georges : because eh...I like the teacher
Enq : ok so you're considering keeping it if you can have the same teacher ?
Georges : yeah my PARENTS would like me to do it but it depends. it depends because at
the moment I'm thinking about doing nine...(commencent ses phrases fort et
baisse le ton au fil de la phrase)
Enq : about doing/
Georges : about doing nine subjects for Matric which is a bit too much but still (baisse la
voix) xxx
Enq : ok so you'd drop it in case you've got too much work ?
Georges : yeah, I'll DO FRENCH if I can drop geography
Enq : ah !
Georges : because now you have to do geography EVEN if you do French

⁸²⁷ En 2005, il était déjà question que Nina quitte l'école, l'existence des cours de français était donc en suspens, dans l'éventualité où aucun autre enseignant ne soit recruté. Elle a quitté l'école après l'année scolaire 2006.

- Enq : would you rather keep French or geography ?
Georges: French! not geography
Enq : why is that ?
Georges : for...geography doesn't have ANY of the slightest interest in what I want to be
Enq : ok
Georges : or do when I'm older
Enq : ok so what you guys would like to do later ? that's a good transition
Georges : am not sure
Enq : yeah you don't have to have any precise thing already but like a field or area you'd like to work in or...
Steven : arts
Enq : arts/
Steven : and architecture as well interior design (baisse encore la voix) and that sort of things
Enq : nice, that's original too. what about you guys ? even if you don't know yet hey/
Georges : I've no idea...I used to want to be (sourit) ...a farmer/
Steven et Paul : (rires)
Georges : or a game ranger
Enq : ok
Georges : but now I'm not sure because Zimbabwe,
Paul : yeah !
Georges : is DOWN
Enq : yeah ? are you from Zimbabwe too originally ?
Georges : yeah
Enq : sorry
Georges : I still live there ! I still live there now...
Enq : oh ok/
Georges : am going back tomorrow
Enq : ok ! great, so it's going to be nice holidays !
Georges : yeah !
Enq : so what are you considering now, something in another field ?
Georges : jeez' / I'm not sure.
Enq : ok everything's open/
Georges : am still thinking about it yeah
Enq : good, how about you ?
Paul : eish !⁸²⁸
Steven : (amusé) he also wanted to be a farmer
(sourires gênés et remarques à voix basses)
- Enq : sorry ?
Paul : (amusé) we're all Zimbabweans here/
Enq : yeah/
Steven : jeez'
(sourires gênés et remarques à voix basses, la question d'un futur au Zimbabwe est délicate)
Enq : you don't know hey ? it's fine, you all got time to decide

⁸²⁸ Interjection, notamment en zulu, qui peut exprimer la surprise, l'étonnement, l'emphase, l'embarras, la difficulté, l'équivalent en xhosa est souvent « yo ! » . Ces interjections sont utilisées indistinctement par beaucoup de Sud-africains rencontrés, anglophones natifs pour la plupart, ce qui est un exemple d'une certaine perméabilité sociolinguistique plurilingue et est souvent le cas également pour des gestes.

(pause- petits questionnaires à remplir, avec les questions posées :)

Enq : the languages you speak, even if it's only a little because I think it counts, you can tell me what you think... and if you feel like precisig...eh if there are specific languages you use in specific contexts or if you only know some stuff...if you feel it's useful to tell me, I'll be happy to know... you precise it any way you like/

Paul : what do you mean by languages ? ALL the languages ?

Enq : yeah, anything that is spoken! does that answer your question ?

Georges : even if like you know a little bit of it ?

Enq : oh yeah/ I think it's still a competence, I think it can be useful/

Steven : does like count like because you know Portuguese and Spanish all that or...

Enq : sorry ?

Steven : well not exactly Spanish ...but...they're all similar to French

Enq : yeah

Steven : they come from the same context

Enq : yeah ! they come form the Latin languages

Steven : like my mom's Portuguese...and she speaks Portuguese over the phone to her relatives in Portugal sometimes and I can understand what she says

Enq : that's a good thing to write, and you can precise as you just told me orally...you can precise because you hear your mom speak it... the way you put it is perfect, see? what else do you have guys ? so even if it's partial, something you only hear

Paul : ah ok/

Enq : that you come across ...and you get some of it/

Georges : Dutch is the worst language ever

Steven : (à Georges :) no Afrikaans is like hm

Enq : sorry ?

Georges : xxx understand Afrikaans

Steven : (à Georges :) it's the most confusing language ever

Georges : (à Steven et assez fort pour que je l'entende, fait alliance avec Steven mais nuance son propos après :)Afrikaans is nothing !

Enq : sorry ? what did you say ?

Georges : afrikaans (discussions à voix basse)

Enq : yeah? tell me about it!

(les élèves parlent tous en même temps)

Steven : it's like...oh ! I play games on the internet sometimes

Enq : yeah ? (il m'inclut dans le propos puis hésite et revient à une position moins radicale :)

Steven : and.... there is some really DUTCH guys on there...and they type like things like that long (geste de largeur avec les mains et les bras) and it just comes up on the screen and you can't even know what you playing and you're just like « English PLEASE ! »...and they type it ALL AGAIN in English !⁸²⁹

Enq : oh...ok...so would you like to learn that language ?

⁸²⁹ Steven se moque des personnes dont il parle ce qui est assez gênant pour moi, face à l'effort de l'interlocuteur essayant de communiquer avec lui pendant le jeu en ligne en afrikaans, puis en anglais. Le message « en anglais s'il vous plaît » qu'il adresse à ce locuteur d'afrikaans marque le fait qu'il ne souhaite pas communiquer avec lui. Il se moque à nouveau de ce dernier, qui ne saisit pas ce refus, et cherche à nouveau à créer la discussion, en anglais cette fois. Quand je demande par la suite d'élaborer sur ce refs de l'afrikaans, les élèves nuancent leur position sans réellement trouver une justification qui leur convient.

- Steven : (hoche la tête d'un signe de refus)
Enq : no ? why wouldn't you ?
Georges : it's useful but...
Steven : we use too many languages
Georges : it's too hard !
Steven : and it's only... it's similar to Dutch but it's not Dutch
Enq : yeah, I know it/
Georges : if you're born with the language...
Steven : exactly, if you're born with the language fine and it's only in South Africa and...
...I don't know
Enq : so you think it is a bit limited ?
Georges : yeah
Enq : what you were saying before is (à Paul :) good too/
Georges : eh Afrikaans is too hard to learn
Enq : is it ?
Georges : especially when you're doing like lots of languages I've I've learnt FIVE four
languages so far because I've been in schools all over the place
Enq : ok
Georges : hm if I'd start Afrikaans now eish !
Enq : would that be useful for you ?
Georges : it would if I could learn it/
Enq : ok/
Georges : but...it's almost impossible for me because... I'm so confused with Afrikaans
Paul : (rit) yeah if you're born with it it's easy
Enq : ok
Steven : like with your parents when they're...bringing you up they speak to each other
in English and they speak to each other in Afrikaans and they speak to each
other in French
Enq : hm
Steven : and then you get a bit of that and you're going to be it's going to be a lot easier
for you to learn these languages
Enq : ok
Steven : but if you learn like...if I went off and ...I don't know...just learn Chinese at the
age of 15 it's so much harder
Enq : yeah ? why is that ?
Steven : I don't know I think that it's...
Paul : our minds are developing or something I don't know some research did say that
little kids they learn languages pretty easily
Enq : ok
Paul : even if they don't speak it if they just like look at words and hear you talking...
Enq : does it still work for you guys ? I mean or in your history, have you been
impregnated by languages by being in contact with them like that ?
Georges : yes Shona
Steven : German
Enq : yeah/
Georges : in Zimbabwe all the... the the guys in Zimbabwe, they speak Shona
Enq : yeah/
Georges : we live on a we used to live on a farm and they used to speak Shona all over the
place and that's why how I learnt my Shona (voix un peu tremblante)
Enq : oh that's good/
Georges : yeah (le sujet est sensible)

- Enq : so did you write that in your languages ?
Georges : yeah !
Enq : that's well done! well how about you ? you too ? you're kind of nodding/
Paul : yeah...but I've forgotten maybe ...all of the Shona yeah...on a farm yeah they... I knew some but now ...come...(d'une petite voix :) like three years later now I don't know anything...
Enq : do you still understand some ?
Paul : yeah BUT...
Enq : lack of contact...maybe yeah ?
Paul : (petit rire gêné/triste)
Enq : yeah/
Paul : yeah...
Enq : ok...if you go home you still understand some or ?
Paul : ...
Steven : I think am going to stay with French because... it is as you said LATIN this context is called Latin and if you're in any of these Latin speaking countries you can get adjusted with what they're kind of saying
Enq : yeah even if it's not quite the same it's still close sometimes ...good point. so you wrote me about your languages right ? would you write me about your parents languages please ? same thing, it can be partial, it can be notions of just one language, it can be in certain contexts only...or just limited competence only, tell me ...
Paul : can we say the same ?
Enq : yeah ! Is it the same in the same level or/
Paul : no
Enq : ah so if you'd agree on telling me it'd be nice/
Paul : ok
(remplissent leur feuille)
Nina : it's totally off the point but does anyone know what's at lunch today ?
(rires et réponse)
Enq : so where have you lived or traveled before you arrived at Clark ?
Georges : (souple) I've only lived in Zimbabwe since
Enq : well it's good already that makes you two countries that you've lived in you know, that is quite good. so all of you three lived in Zimbabwe yes ?
Paul : yes
Enq : how about Shangaan for you (je me trompe avec la langue shona) did you...
Steven : no I only lived in Zimbabwe and and South Africa I'm living here now so (il me corrige d'une petite voix)
Enq : have you heard some languages of Zimbabwe before ?
Steven : yeah Shona, like they were talking about before
Enq : oh ok
Steven : (assez bas)...which I... failed... because I didn't think it was worth it because I knew we were leaving
Enq : sorry ?
Steven : (petite voix) I, I didn't really care about Shona because I knew that we were leaving/
Enq : ok
Steven : it's similar to Zulu but...
Paul : (chuchotte à Steven :) different though
Steven : it's so controversial
Enq : if you had stayed would you have put more effort into it ?

- Steven : not really. because it's like Afrikaans, it's only spoken in that part of the world
Enq : ok so you're aiming at... languages that are spoken more widely ?
Steven : yeah
Enq : ok so what do you speak at the moment ? French, English some Portuguese ?
Steven : I can't speak it but I can understand
Enq : I think it's good...ok (à Paul :) so you have been travelling to other places you were saying?
Georges : yeah, I've been travelling to Mauritius on holiday, quite a few times
Enq : yeah
Paul : should we write where we've been ?
Enq : please
Steven : I've been to England, New Zealand, Australia AND South Africa
Enq : ok....mostly English speaking countries then...of the world (sourit) did you enjoy that ?
Steven : eh Australia and New Zealand was really to look for...a place to live
Enq : really ?
Steven :yeah
Enq : and then you came to South Africa instead or ?
Steven : yeah
Enq : ok, do you want to go there later or ?
Steven : maybe to university but...
Enq : what would guys like to do after, do you want to live in South Africa or...travel or ?
Georges : well it depends if Zimbabwe gets better
Enq : ok
Georges : if it stays like this... I don't know I might move down to South Africa
Enq : ok, otherwise you'd be happy to go back to Zimbabwe ?
Georges : yeah
Enq : ok
Georges : if it gets better
Enq : ok yeah it's not easy to know right now hey
George : yeah.
Enq : (à Paul :) how about for you
Georges : oh... what was the question ?
Enq : oh sorry eh where would you like to live after, you see yourself in South Africa, in Zimbabwe or any other country ?
Georges : (soupire) South Africa
Enq : South Africa more ? why is that ?
Paul : it's just... it's pretty close to the same in ...Zim.
Enq : ok ...but quieter at the moment ?
Paul : no, it's like... I don't want to go to a like a DIFFERENT-different country you know like England there...the cold and ... (grimace)
Enq : oh yeah !
Paul : yeah/ so I prefer staying here, I am used to it/
Enq : ok, ok that's interesting
Steven : this is like England (parle du temps dehors)
Enq : sorry ?
Steven : this is like England (sourit)
Enq : oh no, England's weather is worse than that, like it's still warm here !
Steven : here you get four seasons in one day
Enq : yeah. so do you know where you'd like to be later ?

- Steven : I'll try to stay in Africa
 Enq : yeah ?
 Steven : but... .. I don't know...
 Enq : you would rather live in Africa hey ?
 Steven : yeah
 Enq : in an African country, why is that ?
 Steven : weather wise hm how people live (soupire)
 Enq : yeah.
 Steven : yeah eish it's totally different you know, places
 Enq : yeah/
 Steven : like, I have a friend who emigrated last year...and he says everything is different [from the discipline to the system] so everything
 Enq : that is interesting.
 Nina : (à cet élève :) didn't you go to England for a bit ?... I thought you did
 Enq : so ...you're taking two languages here which are English and French, are there other subjects taught the same way, I mean... the methods and the way..?
 Georges : no, English is much more into depth now because like everyone is growing up with English
 Enq : ok
 Georges : so it's like,
 Steven : except for the *boer seuns*⁸³⁰ for these okes⁸³¹ (rit)
 Enq : sorry ?
 Steven : no, except for the ...Dutch okes they...
 Paul : can't
 Steven : struggle
 Enq : ok...
 Georges : English because,
 Steven : English they just make us do orals and essays,
 Enq : please one after the other because ...I'm lost !
 Steven : oh ok !
 Georges : like English everyone speak spoke English for like their whole lives
 Enq : hm
 Georges : and French we just started like...a year ago
 Enq : so it changes the way it is taught ?
 Georges : yeah
 Enq : ok...
 Georges : it's more basic ... French and...
 Enq : ok. sorry you were saying ?
 Steven : just saying that in English they make us do orals, stories, comprehension, orals stories, comprehension (fait un geste circulaire)
 Enq : ok is that because of the,
 Steven : and then more and more into depth and into those xxx and poetry...you know (ennuyé)
 Enq : ok...so that's the major difference
 Steven : yeah
 Enq : ok, what do you think ? (à un autre)

⁸³⁰ Equivalent en afrikaans des « fils de fermiers » ou « farmers' sons » en anglais. Boer est ici utilisé dans son sens d'origine, l'utilisation du terme est ici péjorative.

⁸³¹ « oke » équivalent d'un « gars » ou « mec » en anglais sud-africain.

Steven : (espiègle et s'adressant à Nina indirectement :) like here we do orals grammar frees⁸³², orals grammar frees,

Nina : no!

(rires des élèves)

Nina : we did one free lesson in the whole term !

Steven : but that was on those like last term Ma'am oral grammar frees, oral grammar frees

(remarques à voix basses des élèves)

Enq : so what did you wish you'd have ? tell me more

Steven : what for? no I like the way we do French, it's fun

Enq : no no but like generally, I'm not talking specifically about the French class, like is there any type of thing you'd like to have more in the class ...or ways of teaching or activities.../ what would you enjoy ?

Steven : I wish I was xxx in the class eh ...ask Ma'am she's our teacher our class is dreadful...or maybe not as dreadful as the other classes but,

(remarques chuchotées)

Enq : but what do you reckon would make your learning more agreeable ?

Nina : xxx

Enq : or more useful, what would you fancy having? in the classes or in the ways/ you don't have a precise thing hey/

Steven : no not really

Enq : any activities or stuff you really like?

Georges : sports I like sports a lot...

Enq : sports in French maybe ? French class during sports ? (sourit)

Georges : I know...or yeah doing it out of the class !

Steven : or maybe you do like you go onto the sports field and you have to...ok you have to name I don't know... you name the soccer ball, you name what boots you are wearing, the shirts that sort of things

Enq : oh that's interesting, like eh specific topics in French, that's a good point...ok

Steven : yeah...

Enq : so... so tell me... you took French because you had to take French here or ?

Georges : no, well, at first in Zimbabwe we HAD to take French

Enq : oh ok, is that compulsory there ?

Georges : and then we moved here and then I had a...an opportunity to do Afrikaans or French but since I'd already done like a year of French in Zimbabwe...hm...and if I started Afrikaans EVERYONE else would have been ahead of me

Enq : hm

Georges : because...in, like, South Africa they're beginning like at the beginning of junior school but in Zimbabwe we start French at the beginning of senior school

Enq : ok

Georges : so I would have been like seven years behind in Afrikaans so...yeah...it was way better for me because I had already done like a year in French

Enq : (à Paul :)ok and about for you ?

Paul : eh...my sister, I wanted to do French because I go to France every year

Enq : ok/

Paul : and my dad like, if I have to go to a supermarket and I have to ask them questions...

Enq : so you can manage by yourself and be autonomous ?

⁸³² « frees » reprend « free class », ou quand l'enseignante est absente.

- Paul : yeah
Enq : ok, what do you think of that? is that something you like or is that just for your dad ?
Paul : no, no I like that
Enq : you would like that too ? ok so is that why you chose French ?
Paul : yeah AND hm ...if I do Afrikaans I'll be way behind and then I think that you have to do four years of afrik, four years if you do stay to school let's say after four years you have to do Afrikaans/
Enq : ok
Pau : and if you don't you can do French so I chose French
Enq : ok and for you ?
Steven : what was the question again ?
Enq : what led you to take French here ? were you forced to take it when you arrived or/
Steven : no, when seventh Grade comes there is no point in starting Afrikaans
Enq : hm
Steven : because I mean, Matric exams they seem far away but studying wise they're extremely close
Enq : hm
Steven : you know we're only in Grade 9 and to learn a language in less than...four years is...quite something and to...get good marks for it so...and I had already done French so...
Enq : it was the best choice for you/ is it evaluated at the same level though, at Matric ? all the languages ?
Steven : yeah
Nina : no...*non* French is probably a little bit easier
Enq : ok
Nina : than Afrikaans
Enq : ok and you had the choice to do Zulu, didn't you ?
Steven : I did not want to do Zulu either (rire sarcastique) it's exactly like Shona
Georges : it's not similar
Steven : well VERY similar
Paul : obviously
Enq : why not ?
Steven : because... ..it's hm
Paul : you go this /nga/ (produit un clic) and
Enq : the clics ?
Georges : those
Paul : /nga/ /ngo/ (produit plusieurs clics)
Georges : they're hard ! (amusé)
Steven : yeah they...
Georges : they're totally different at all
Paul : xxx
Steven : at least... at least I can learn like more to ...French because my mom is Portuguese
Enq : hm
Steven : and she speaks Portuguese it's a LATIN language (reprend mon terme *supra*) so...it's very similar so if I need like help or something I can I'll [seek for] it
Enq : so you seek French for that too ?
Steven : yeah so Zulu wasn't an option
Enq : ok

- Steven : I didn't think about doing zulu
- Enq : ok, what about for you guys, you were saying it's difficult ?
- Georges : eh, I did shona for seven years and then I did Ndebele for one year because I went to different sides of the country
- Enq : good/
- Georges : and ...Ndebele is almost exactly like Zulu
- Enq : oh really/
- Georges : but Ndebele I struggled so much it's... (en rit) I thought it would be like Shona but it's [swag it] it's like, try to learn Afrikaans and French they're like totally different...
- Enq : you can't help yourself with one to help on the other ?
- Georges : yeah
- Enq : Is that what you mean ?
- Georges : I thought they would be like the same because they're like same area that kind of stuff...it's just TOTALLY different
- Enq : yeah, and about for you ?
- Paul : nah (grimace)
- Enq : you didn't feel like it ? well it's interesting coming back to your comment because... you mention languages you already know helping for learning other languages
- Georges : yeah
- Enq : does it happen sometimes to you ? you were also saying that for Portuguese and French that have...links ? do sometimes the languages you have, help you towards new languages ?
- Georges : yes like Ndebele and Zulu are almost exactly the same...but they're like one is from South Africa the other from Zimbabwe but I'm not sure what varies
- Enq : so does your Ndebele helps you understand Zulu or/
- Georges : a little bit
- Enq : does it ?
- Georges : a little bit but ah I struggle so much with Ndebele and I had the worst teacher the WORST teacher
- Enq : is that why you did not learn so much also ?
- Georges : yeah even though I did for a year I struggled
- Enq : ok
- Steven : yeah and another point is eh a lot of the ...like *adorer* you know the verb to... to...love or actually to really like, if you put it the English have really used the French a lot so it can help like...sometimes Madam just says « what is this verb ? » and we look at the word, we just take random guesses because of what it looks like and we compare it to English and it's a lot easier. If you'd compare Zulu to English... you ...there'd be nothing similar at all
- Enq : yeah that's a good point. there have been lots of exchanges between French and English at different stages so they borrowed from one side or the other...does it help you too sometimes, do you see links between the two or ?
- Georges : yeah, like it depends there are a few words that are like...VERY close
- Enq : yeah there are also some that are fully similar but have totally opposite meanings sometimes. any of your languages that help you learning new languages sometimes ? not that you thought of it up to now ?
- Paul : no eh...
- Enq : that's fine! just talking about it, it's good. we were talking earlier about what you'd like to do later, where you'd like to live, what languages do you see yourselves as having...when you're grown up ?

- Steven : English !
Georges : I would seriously...
Paul : English
Steven : plain English
Georges : I would seriously need Shona but ...since I'm in South Africa I can't learn it
Enq : oh ok
Georges : but if could learn Shona I'd be learning Shona because to do anything in Zimbabwe you have to know Shona
Enq : ok that's interesting/
Georges : my dad the ONLY reason he still owns his farm is because he knows Shona...well.
Enq : good point actually.
Georges : yeah
Enq : (à Steven :)and you'd rather keep English plain you said ?
Steven : yeah I mean... (souffle) I wouldn't mind like now and then speaking a little bit of French but ...I don't speak French at home.
Enq : yeah ?
Steven : I don't speak French to my friends or...I'd probably could tune in French but eh...
Enq : and in your future life ? You don't think ?
Steven : unless I've got a friend from a French country no way I'll never use French
Enq : so you see it as mainly English as you will use ? ok, interesting and how about for you ?
Paul : English
Enq : English too ? For what reasons ?
Paul : well I was born with it
Enq : yeah/
Paul : so ...
Enq : so that's going to be the main ? how about the other Zimbabwean language ? do you think it is going to be useful or part of your,
Paul : eh...Shona's useful but I don't know...
Enq : would like to learn it more ?
Part : I didn't like it in Grade 7 so...
Enq : ah, ok so you'll see how it goes for later. how about your French ?
Paul : eh...I wanted to go, my sister and me wanted to go to France for working in a hotel
Enq : ok/
Paul : but English hotel
Enq : ok
Paul : yeah so...
Enq : so it might be a way to use it or ? ok. how about for you/
Georges : well, it depends if I live overseas
Enq : true
Georges : If I move to like...anywhere in Europe, I might need it but...yeah
Enq : do you think learning languages, and French among those languages, can be an asset for you when you when you have to hand in C.Vs or...
Georges : yeah
Enq : where would that be though because French is not really spoken here so
Georges : well it's like one of the most commonly used languages
Enq : ok/
Georges : it's like more useful than Afrikaans

- Enq : ok
Georges : say you want to go to university like in Europe it's better to know to have like French/
Enq : ok
Georges : instead of Afrikaans
Enq : ok, what do you reckon ?
Steven : ... I don't know
Enq : you don't have to have an answer for everything either,
Steven : yeah/
Enq : am asking because we are sharing but... you've all lived in Zimbabwe so you have an internal and an external point of view, what do you think languages will become here ? the local languages AND the foreign languages
Georges : what do you mean eh ?
Enq : let's say for instance French, would it develop as a foreign language in schools or die out and why or...
Steven : no it's developing already I mean Moore⁸³³ is they're ALL speaking French I think (se tourney vers Nina :)/ Ma'am ?
Enq : do they ?
Nina : no they all do French
Steven : they all do French
Enq : ok !
Steven : it's compulsory
Enq : is that useful though ? in such a context ?... or why learning French here ? from your point of view/
Georges : well like it's very useful if you're going to go overseas, it gives you opportunities if you want to move to Europe or...it's VERY useful to know French
Enq : ok/
Georges : and yeah, if you learn Zulu, the only place that you can use Zulu is South Africa
Enq : ok/
Georges : and French in the whole Europe you can use French not every country but almost
Steven : yeah
Enq : ok. anything I forgot to ask you ? because since you know more than I on the subject I might have forgotten things you might find important/
(pause)
(Aucun commentaire supplémentaire, je ramasse les feuilles qu'ils ont remplies et je parle en français :)

Enq : merci ! merci beaucoup !
Enq : alors je ne connais pas votre prénom ! je m'appelle Céline, et toi ?
Georges : je m'appelle Georges
Paul : je m'appelle... Paul
Steven : je m'appelle Steven
Enq : d'accord, et vous avez tous 14 ans, tout le monde/
Georges : euh j'ai ...15 ans
Enq : tu as 15 ans ? et toi aussi ?
Paul : yeah 14 ans
Steven : j'ai 15 ans

⁸³³ Autre école privée de la région, mixte et assez cotée.

- Enq : tu as quinze ans cette année, *this year* ? oui ?
 Paul : comment ? (les élèves rient car ils ont peur de ne pas comprendre)
 Enq : ok/ et quels sont vos hobbies ? quelles sont vos activités... de loisirs ?
 Steven : je joue au tennis et hockey
 Enq : ah oui ? très sportif ! c'est bien. et toi ?
 Georges : rugby et cricket
 Enq : bien, au cricket aussi/ sportif aussi ! et toi ?
 Paul : euh *rugby cricket* (en anglais) hm...*soccer*
 Enq : le football ?
 Paul : football
 Enq : hm ! en français *soccer* c'est football
 Paul : ...
 Enq : d'accord/ tu aimes jouer au football ? ou regarder les match ?
 Steven : oui de rugby
 Enq : oui, tu aimes regarder les matchs de rugby ? et il y a du football/ à l'école ?
 Georges : oui il y a
 Enq : ah ! tu joues au football à l'école ?
 Georges : oui
 Enq : (à Paul qui est perdu :) tu joues ?
 Paul : ...
 Enq : *are you playing soccer ...at school ?*
 Georges : (à Paul :) *are you playing soccer/*
 Paul : ...oui (les autres rient car c'est difficile pour lui)
 Enq : ah c'est bien/
 Georges : *we're playing in the same team*
 Enq : ah/ toi aussi!
 Georges : *all three of us*
 Enq : *how would you say that in French ?*
 Tous : ...
 Nina: Steven/
 Enq: nous/...jouons/...nous jouons, *we play ..in the same team ?*
 Georges : football euh...
 Enq : *you can say together, you can say ensemble/ that's easy*
 Georges: ok...nous jouons
 Enq : nous jouons au football/ensemble/
 Georges : nous jouons au football ensemble
 Enq : ouais/ ensemble is *together* (fait un geste) *so it works, it means you are in the same team...* dans la même équipe/
 Georges : ok
 Enq : et vous jouez au rugby ensemble ? dans la même équipe ?
 Georges : ...yeah !
 Enq : équipe is *team*
 Georges : nan nan
 Enq: pas la même équipe? si ?
 Steven : non
 Enq : une équipe différente/
 Steven : oui
 Enq : oui ? d'accord/ *a different team* (à Georges)
 Georges : yeah

- Enq : une équipe différente, différent *you can get it is different, we just pronounce it differently/* Et seulement le sport pour les hobbies ?....que le sport ? *only sport for hobbies/*
- Steven : je joue le xxx
- Nina : xxx
- Enq : ah, tu aimes faire de la vidéo ? tu as une caméra vidéo (fait un geste) ? oui, c'est bien, et toi ? (à Steven)
- Steven : euh je joues au...
- Paul : [autokart]
- Steven : euh...photograph
- Enq : tu fais des photos ? ah c'est bien toi tu fais de la vidéo toi des photos/ c'est l'équipe des média/oui/ et toi ?
- Georges : euh *fishing*
- Enq : ah pêcher/
- Georges : oui
- Enq : tu fais de la pêche dans la mer/ *in the sea* ou dans la rivière?
- George : non, dans la rivière/
- Enq : dans la rivière/ ah bien...et tu attrapes les petits poissons, les gros poissons (avec gestes) ?
- Paul : (sourit)
- Georges : non les grands poissons !
- Enq : ah ! et tu les manges après ?
- Georges : *yeah*
- Enq : c'est bon ? oui/
- Georges : oui/
- Enq : c'est bon les grands poissons comme ça/ moi je ne pêche pas/ mais j'aime bien manger les poissons/
- Tous : (rires)
- Enq : quand c'est très frais/ c'est bon/ (à Steven :) tu pêches ?
- Steven : oui/
- Enq : un peu ? et tu attrapes aussi des grands poissons ?
- Steven : ah oui
- Enq : c'est bien ça vous avez beaucoup de chance. (à Paul :) et toi tu aimes la pêche ?
- Paul : *repeat/*
- Enq : tu aimes/ la pêche/ (avec gestes, les autres lui traduisent tout bas)
- Paul : [un peu]
- Nina : (à moi :) un peu
- Enq : un petit peu/ ah/
- Paul : un petit peu/
- Enq : au Zimbabwe ou en Afrique du Sud ?
- Paul : au Zimbabwe
- Enq : au Zimbabwe ok. toi aussi tu attrapes des...gros poissons/
- Paul : des petits/ (sourit)
- Enq : ah ! (les élèves rient) des petits poissons ! est-ce que tu peux manger les petits poissons ?
- Paul : (rit) oui
- Enq : c'est bien, est-ce que vous voulez me poser des questions/ ...*do you want to ask me questions ?*
- Georges : non (rires)
- Nina : comment non ? comment tu dis, qu'est-ce que tu fais à la maison ? à la maison/ Steven/

- Paul : (à un autre, à voix basse) *what do you mean ?* (tout bas à moi :) *how do you say j'habite where ?*
- Nina : (à Steven :) qu'est-ce que tu fais à la maison ?
- Enq : (à Steven :) oui, tu habites où ?
- Paul : tu habites où ?
- Enq : j'ha, en France ?...ou ici ?
- Paul : en France
- Enq : j'habite à Tours (je cherche dans mon agenda une carte à leur montrer, et leur explique en français)
- Nina : qu'est-ce que tu fais à la maison Steven ?... qu'est-ce que tu, oui/ (Steven fait un geste pour savoir si elle s'adresse à lui)
- Steven : euh j'habite
- Nina : non, qu'est ce que TU FAIS/ fais
- Enq : faire
- Nina : (démarré la phrase pour lui :)...moi/ je regarde la télé/
- Steven : oh ! moi....
- Enq : ah non je n'ai pas de carte
- Steven : ...je joue au ordinateur/
- Enq : ah oui ! avec Internet ?
- Steven : oui
- Enq : oui/ et toi tu fais quoi à la maison ?
- Paul : eh...
- Nina : non non non MAISON *think* maison/ oui qu'est-ce que tu fais/
- Enq : quelle activité/
- Georges : (à Paul :) *what do you do*
- Paul : eh/ oh...
- Enq: Steven aime jouer à l'ordinateur/ avec Internet....et toi ?
- Paul : eh...*horse*
- Nina: ...*horse riding, think of the things you CAN say*
- Paul: hm...
- Steven: (souffle à Paul :) je regarde la télévision
- Nina : *say that in a full sentence/*
- Paul: eh... je... regarde/ [ouh] télévision/
- Enq : oui c'est bien/...tu aimes ? tu as des show favoris ?
- Nina : *look at the word you can pick up/ favori/*
- George : (à Paul :) *favorite show*
- Enq: oui
- Paul : *favourite show ?*
- Enq: un show favori c'est la même chose, *it's the same*
- Paul : oh eh... ...
- Enq: le sport/ ou les news/ ou...
- Steven : (à Paul :) *like what kind of things you like to watch do you like to watch sports do you like to watch soap operas/*
- Paul : *movies*
- Enq: les films/ hein/ alors tu fais les films et toi tu regardes les films (Paul sourit) c'est bien / et toi ?
- Georges : je regarde la télévision
- Enq : c'est tout ?
- Georges : *yeah pretty much...*
- Nina : C'EST TOUT/ et qu'est-ce que tu aimes manger ?
- Georges : je mange...

Nina : j'aime manger/

Georges : j'aime manger/..

Enq : les grands poissons que tu pêches ? (sourit)

Georges : oui ! eh...

Nina : *think of what you can say/*

Paul: ah! cheval! (il a cherché dans son dictionnaire l'expression pour faire du cheval, entre temps)

Nina : oui/ cheval, tu fais l'équitation

Enq : *to eat ?* ah non, *we were talking about*, tu fais du cheval? Ah ça c'est bien!

Nina: tu manges le cheval?

Paul : ...

Georges : (sourit) *no way*

Enq : tu manges le cheval ? (avec geste)

Paul : (fait un signe de la tête que non, sourit)

Tous : (plaisantent au sujet du quiproquo).

Annexe 29. Exemples de grilles d'entretiens utilisées.

29a. J. Machabeis & F. Balladon, enseignantes-chercheuses en français.

Entretien le 11 juillet 2005 – université du Kwazulu Natal -
Présentation mutuelle (type de parcours, pourquoi, intérêts, projets...)

Types de questions :

Les noms des villes sont-ils en une seule langue ou plusieurs ? Chaque nom de ville a-t-il un nom dans chaque langue ?

A l'université : quelles langues étrangères ? Langues des cours ?

Y a-t-il des règles culturelles en classe de langue ?

Curricula ? Brochures ? Books ?

Quel public ?

Quelles attentes ?

Que représente le français pour les étudiants ?

Pourrais-je faire passer un questionnaire auprès d'étudiants ? Ou un entretien ?

Quelles sont les motivations, selon vous, des étudiants à apprendre le français ?

Pourquoi promouvoir le français ? Et celles des langues sud- africaines (autre que l'afrikaans et l'anglais) ?

Comment est considéré le français ?

Quels sont les liens du français dans l'aménagement des langues africaines locales ?

Quelle évolution du français à long terme en Afrique du Sud selon vous ?

« Besoin » et/ou « demande » des langues ?

Questions dans mes recherches :

Terme de « langues africaines », langues « bantoues » ? L'afrikaans est-il une langue africaine ? Le français est-il une langue africaine ?

Biographies langagières :

La vôtre, à partir de la mienne au besoin

Questions générales et documents dont j'ai besoin :

Entretiens enseignants/élèves

Curricula scolaires/universitaires

Manuels de langues

Lois et politiques concernant les langues

Brochures, publicités...

→ Questionnaire papier ou mail

29b. Johan, enseignant d'afrikaans

Entretien le 03 avril 2006 - Clark Secondary –

Au sujet des élèves :

Which languages do they speak ? Does it play a role in class ?
Are their languages playing a different role according to their class or level ? (to participate in Afrikaans class – lien au repertoire)
Are languages subjects or teaching media in the school ?
Does Afrikaans have precise school material ? (do they buy books, do they use manuals ? “Documents authentiques” ? What is the autonomy of creation for the teacher ?
Volume and frequency of class per level, etc...

Statut(s) de l'afrikaans:

Afrikaans in the educative reforms and policies, main rules.
Are there laws or others on languages that could be useful to me and that I could check ?
Are there common teaching program for all the languages ? (Independent Examination Board ?)
Curricula objectives + exams objectives (which levels of proficiency, types of competences, etc.) ask for details

Réformes scolaires :

GETC- Grade 5 to 9
Then FET : what do you think about the reforms ?
Your FET is “first language”? And also 2nd additional? May I consult the description on curricula contents ?

Questions à discuter :

I heard that the levels were sometimes considered to difficult for the exams compared to the pupils' proficiency ?
Example: some pupils told me they would not take Afrikaans because the level when they arrive is too high
What is your relation to Afrikaans? Now and long run, what do you think is going to happen for Afrikaans ?
How is the language situation going to evolve according to you (as a person/as a teacher)?
Some people say they will maintain, others think some are going to disappear
Do you hear about languages claims or debates ?
Are there specific type of relations between some of the local languages ? What images of the foreign languages? Any interaction/link known between FLE and local languages ?
Between foreign languages and English ?
According to you, could French language participate into the historical turn of the country ?
Are tertiary degrees and programs run in English ?
Are European languages an obstacle to the development of official languages at school ? why/how ?

Diversification du public/ souhait de la langue ? Même public ou non ?

Any immigrant that does not know French and wants to take it ? Why ? How ?
→ Question from the SABC debate about « should English be the only official language ? » Comment
→ Questionnaire papier ou mail

29c. Nina, enseignante de français

Entretien 23 mars 2006 – Clark Secondary –

Dans l'enseignement :

Discuter les changements liés aux réformes du FET

Discuter les langues d'enseignement (et les langues-matières) dans le pays et dans l'école de Nina, ainsi que

- les lois dont l'organisation des langues à l'école dépendent
- la manière dont elles sont mises en place (information et formation des enseignants, des établissements, points de vue enseignants à ce sujet, documentation, etc.)
- l'organisation des contenus et de l'évaluation des langues (qui fait quoi, selon quelles références, etc.)

Concernant l'enseignement du français et les pratiques de classe :

Tracer la position du français dans le FET : contenus, évaluations, références, programmes le cas échéant, position de Nina à ce sujet, position de l'école. Également voir en quoi la réforme affecte l'enseignement/apprentissage du français.

Quelles ressources et quels supports exploitez vous en classe ?

Les élèves utilisent-ils les langues qu'ils connaissent dans leur apprentissage du français ?

Élaborer (lesquelles, quels exemples, etc.)

Dans le contexte sud-africain plus large :

Entendez-vous parler de revendications linguistiques ?

Comment voyez-vous l'évolution de la situation concernant les langues sud-africaines ?

(Vont-elles se maintenir ? Lesquelles ? À l'école ? Etc.)

Et la situation des langues étrangères dans le pays ?

Leur présence peut-elle prendre de l'importance au détriment des langues officielles ? Et l'anglais ?

Annexe 30. Entretien avec Jenna (2004)

Entretien avec Jenna en janvier 2004, à la terrasse d'un salon de thé. Nous avons pris rendez-vous par le biais d'une connaissance commune et elle a accepté de me rencontrer. Je lui demande de me parler de la situation du français à St Joseph, où elle enseigne (école secondaire privée de filles).

Jenna : le même établissement où Mary travaillait c'est une école de filles, d'église anglican et il y a 700 élèves environ, primaire et secondaire. Je travaille avec des élèves de 14 à 16-17 ans c'est leurs quatre dernières années d'école et on commence en Grade 9 elles font très peu de français au commencement et puis si elles choisissent à la fin de l'année de continuer, elles ont à peu près... 3h de français par semaine dans l'emploi du temps

Enq : donc il y a une première année un peu comme une initiation à la langue c'est ça ?

Jenna : oui, et toutes les élèves sont obligées de le faire.

Enq : d'accord, intéressant !

Jenna : oui c'est très rare dans les autres écoles ça n'est pas le cas on a de la chance pour des raisons pratiques de point de vue emploi du temps ça s'est passé, c'était pas à cause du dévouement aux langues étrangères/

Enq : oui/

Jenna : eh...avec la direction, non pas du tout

Enq : donc ça s'est trouvé comme une chance alors...et ...donc le français dans l'école y'a un statut ? par rapport aux autres langues c'est considéré pareil ? comment vous le sentez ?

Jenna : je crois qu'en général les élèves pensent que c'est très difficile

Enq : oui/

Jenna : oui...et qu'il faut beaucoup travailler et pourquoi faire ça/ quand il y a des moyens euh des routes plus intéressantes et moins exigeantes surtout dans leur vie scolaire. donc euh...du point de vue d'élèves je crois que celles qui choisissent l'aiment. mais euh... il y a très peu par exemple sur à peu près cent élèves qui ont fini leur bac cette année, il y a 14 qui ont fait du français et ça c'était dans deux groupes. un groupe qui a choisi de faire du français euh... et elle étudie (est étudiée⁸³⁴) comme une des six matières qu'elles étudient

Enq : oui

Jenna : ça c'était un groupe de 5 élèves les autres les 9, deux sur ces 9 devaient le faire car elles étaient euh...elles ne sont pas sud-africaines elles ne connaissent pas l'Afrikaans ni le zulu donc pour avoir une deuxième langue elles devaient prendre le français/ et puis les 7 autres français l'ont choisi parce qu'elles voulaient le faire ou bien elles voulaient plus de notes, parce que si l'on prend d'autres matières, le français c'est le seul qu'on offre à notre école ou elles peuvent faire une 7^e matière.

Enq : d'accord/

Jenna : et ces élèves faisaient partie de ça. donc du point de vue des élèves je ne sais pas vraiment comme j'ai dit, il y a celles qui aiment le faire et l'étudier mais en général on a l'impression que c'est difficile et pourquoi le faire. elles le font par le désir mais elles ne voient pas que ça va les aider à trouver du travail ou euh c'est...ça

⁸³⁴ Les propos des témoins sont laissés tels quels, sans correction, dans les transcriptions, une précision n'est ajoutée entre crochets que si cela favorise la lecture de la transcription. Par ailleurs, à l'époque de l'entretien, seules six matières sont obligatoires à l'obtention de l'examen de fin de cycle secondaire.

pouvait être un travail intellectuel mais pas vraiment qui va les aider dans leur travail ou dans leur carrière future

Enq : dans leur vie quotidienne...souvent il y a un manque de proximité ou de contact alors ?

Jenna : c'est ça et je crois que en général il y a des mères, elles ont fait le français et elles n'ont rien fait avec et...elles...encouragent leurs enfants de le faire mais simplement pour un côté... .. affectif ou...

Enq : on peut le dire hein, une forme de prestige aussi...

Jenna : oui, oui !

Enq : entre guillemets bien sûr

Jenna : oui...

Enq : y a un côté souvent comme ça dans les langues étrangères ça porte des images...

Jenna : oui et point de vue directions, elles ne voient (pas) le français comme quelque chose de très important mais euh qu'on offre comme ça on peut toujours attirer des élèves qui ne sont pas d'origine sud-africaines et c'est plutôt par ce moyen, que de voir le français comme ...un sujet ou une matière valable à étudier.

Enq : et ils vous font travailler avec quelles méthodes dans l'école pour ce cours ?

Jenna : en fait ici on a le droit pour presque chaque école de ...nous travaillons avec une méthode d'origine anglaise qui s'appelle *Encore tricolore* c'est un truc assez moderne, il y a des CD avec des dialogues, à mon avis les accents et tout ça ne sont pas toujours vraiment français mais euh...c'est quand même très bien. avec tous les exercices d'écoute c'est bien et pour euh...notre travail manipuler les dialogues essayer de faire parler les élèves ça va ! ça va un peu lentement ce n'est pas si formidable mais ça va ! personnellement je n'ai pas travaillé avec beaucoup de méthodes françaises. j'ai travaillé il y a 27 ans avec une méthode appelée « la France en direct »

Enq : hm

Jenna : je travaille avec ça avec des adultes dans les Alliances Françaises, ça a marché. mais ...j'ai compris que le système où dans les écoles sud-africaines il faut toujours essayer...de faire d'aller très doucement avec les élèves, de ne pas les traumatiser et j'trouve que les méthodes français vont très vite et

Enq : hm

Jenna : et pas assez de ...répéter et de consolider et pour cette raison je ne veux pas travailler... (avec)

Enq : et vous avez des petites choses personnelles qui marchent bien ou est-ce qu'il y a des choses qui ne marchent pas par rapport aux méthodes françaises, par rapport aux étudiants d'ici ou euh...

Jenna : je ne crois pas

Enq : ils sont assez réceptifs ?

Jenna : oui euh...j'essaie de... par exemple de...travailler sur l'Internet, de prendre les trucs là, les articles qui sont plus intéressants mais je dois dire que à notre école nous abonnons à l'année dernière c'était *Femme actuelle*

Enq : oui ?

Jenna : et cette année ça va être *Paris match*. *Paris match*, pas parce que je pense que ça va être une bonne chose pour les élèves mais...je ne pouvais plus supporter encore une année de *Femme actuelle*. de toutes façons je trouve qu'au niveau des articles pour *Femme actuelle* sont en général d'un niveau abordable pour les élèves et il y a chaque semaine un article ou deux et je me sers... euh soit pour compréhension soit juste par intérêt de vraiment travailler la langue si nécessaire et euh personnellement j'ai pris l'année dernière *Vogue* et j'ai trouvé des articles aussi les trucs très ordinaires par exemple il y a un article régulier sur le petit déjeuner on a

une rencontre avec quelqu'un d'important, les questions sont en général toujours les mêmes et c'est abordable pour les élèves/

Enq : oui/

Jenna : leur intérêt et on peut aussi avoir un peu d'idée de la culture française de savoir ce qui différent, ce qui ressemble...

Enq : oui/

Jenna : et que nous sommes tous des personnes, voilà !

Enq : et des proximités de situation

Jenna : oui donc je me sers beaucoup de ça et puis l'autre magazine c'est Phosphore/

Enq : ouais/

Jenna: je trouve que là c'est pour les jeunes, les articles sur les drogues, sortir le soir, l'alcool cela les intéresse/

Enq : bien sûr

Jenna : et elles apprécient de pouvoir comprendre pas mal de l'article et ils sont assez courts aussi donc euh...faciles à suivre. Je ne sais pas si on va avoir du succès avec *Paris match* mais...j'ai essayé de

Enq : de varier ?

Jenna : oui.

Enq : ça peut faire parler sur l'actualité aussi...

Jenna : c'est ça ! c'est ça le problème dans les écoles sud-africaines en général, c'est de ne pas savoir ce qui se passe dans le monde/

Enq : oui/

Jenna : d'être...de ne pas savoir ce qui se passe

Enq : c'est vrai ?

Jenna : hm !

Enq : j'aurais pas pensé

Jenna : personnellement mes enfants et moi j'ai une fille de 21 ans et l'autre, un garçon de 16 ans il faut les pousser à lire les journaux. et on le reçoit tous les après-midis !

Enq : (rit) et les cours il n'y a pas de cours de civilisation ou quelque chose comme ça ?

Jenna : non, on essaie d'inclure un peu mais l'idée c'est langue et il faut, nous pensons toujours à faire réussir aux examens (rit)

Enq : oui bien sûr. est-ce que le français compte pour les examens ?

Jenna: oui

Enq : dans quelle proportion ?

Jenna : chaque matière compte la même

Enq : d'accord, sur un certain nombre de matières ?

Jenna : oui elles doivent étudier six matières et parmi là il faut avoir deux langues on prend leur langue maternelle, une langue nationale et euh...donc ...euh... le français n'est pas dans cet choix dans ce choix donc.....les élèves pensent étudier les maths c'est presque obligatoire, les sciences

Enq : aussi

Jenna : on ne sait jamais ! et ils laissent la géographie, la comptabilité, les arts ménagers, l'histoire tout ça avec le français/

Enq : d'un côté ?

Jenna : oui.

Enq : c'est vrai que ça dépend... il y a une université à Durban ?

Jenna : oui

Enq : il y a le français là-bas ?

Jenna : oui, c'est là que j'ai étudié...tiens je peux vous donner le numéro d'une prof là-bas si vous voulez !

Enq : oui ! ou seulement le mail car je pars demain, je vais la contacter

Jenna : oui

Enq : j'écrirai cela à la fin. et il y a un cursus spécifique de français ?

Jenna : oui MAIS les choses ont beaucoup changé à l'université...quand moi j'étais à l'université... j'ai fait trois années de français on faisait principalement la littérature, un peu de langue et très peu de travail oral mais ça allait. maintenant, et c'était dans ce qu'on appelait pour les lettres, c'est ça. maintenant on essaie de pouvoir offrir le français pas seulement pour les études littéraires pour les lettres mais aussi pour les études économiques, pour les études de droit pour tout ça et donc là de ce que je comprends on fait très peu de littérature sauf si on étudie le français-français ET je crois que le français devient de plus en plus dilué, vous pouvez toujours vérifier avec le professeur mais un qui vient de faire ses études de *Honours* c'est-à-dire sa cinquième année, quatrième année pardon, euh...elle a fait quelques modules de français et quelques modules de quelque chose d'autre d'économie ou de marketing je ne sais pas quoi et voilà elle a un *Honours* maintenant. Donc...là ça va être très intéressant de ce que je peux dire de notre école, presque chaque année, il y a eu deux élèves qui continuent avec leurs études de français mais pas dans le Natal, elles vont étudier soit au Cap, à UCT ou à Stellenbosch et puis aussi avec là ou les élèves vont en général étudier. donc j'ai très peu de contact à vrai dire avec les élèves une fois ... et à Rhodes aussi, il y a des profs de français les élèves continuent là-bas aussi/

Enq : d'accord et donc...vous disiez cette nouvelle forme de diplôme c'est dilué est-ce que c'est mieux ou c'est moins bien ?

Jenna : ... je ne sais pas... euh je sais pas. quand je pense euh mon niveau de français était abominable après avoir suivi... (rit)

Enq : souvent l'école ne fait pas tout hein ! (sourit)

Jenna : (rit) à l'école après à l'université aussi ! euh...donc euh c'était seulement quand moi j'ai commencé à enseigner le français que moi je l'ai vraiment amélioré. donc euh...le niveau et ce que les élèves font et...tout ça...je en sais pas, je ne peux pas répondre.

Enq : oui. et est-ce que cela va entraîner une diversification des diplômes, par exemple le diplôme de français c'est seulement pour enseigner le français ?

Jenna : oui

Enq : parce que ça pourrait créer des choses combinées par exemple faire du marketing en français ou faire de l'économie en français/

Jenna : c'est ÇA qu'ils VEULENT essayer de faire mais je ne sais pas...

Enq : bonne question.

Jenna : oui

Enq : et vous me disiez ça dépend de la qualité entre guillemets de cet enseignement ? du français ou/

Jenna : ...

Enq : s'il est fait de manière pratique ou orienté vers d'autres matières ?

Jenna : je crois que c'est plutôt une question de gestion. l'université veut des élèves, des étudiants et l'école de français veut les étudiants donc euh quand on peut faire avec on essaie de faire au mieux donc mais Francesca elle pourra vous aider mieux que moi.

Enq : je vais la contacter. et dans votre école c'est vous qui enseignez tous les cours de français ?

Jenna : non. il y a j'ai une collègue qui euh travaille avec moi avec les élèves de...Grade 9, elle prend trois classes et moi je prends une/

Enq : d'accord/

Jenna : et voilà donc nous avons les élèves deux heures disons par semaine

Enq : hm/

Jenna : et nous travaillons avec ...le premier manuel de *Encore tricolore* c'est bon et les élèves l'aiment et ...ils font du progrès c'est bien

Enq : ok

Jenna: mais on essaie de faire aussi des choses plus intéressantes/...prendre le petit déjeuner en classe avec des croissant et du chocolat chaud/ et puis un croque monsieur, s'il y a un cours vers midi euh des crêpes aussi ! (rit)

Enq : oui

Jenna : et avec les autres professeurs de français nous organisons aussi entre les écoles des activités/

Enq : waoh !

Jenna : une activité par niveau par an parce que on est en général le seul prof et il y a beaucoup de travail. avec les élèves de Grade 8, c'est une soirée de chansons/ ...quelle horreur (rires)

Enq : bien... (rit) en tant que professeur on connaît déjà toutes les chansons mais pour eux ça doit être bien/

Jenna : euh...oui (rit) les chansons, ce que nous organisons c'est que euh les élèves arrivent, euh chantent une école par (après) l'autre chante, ça prend du temps à préparer ça avant, elles sont timides et ne veulent pas le faire mais ça ne prend pas longtemps, après on boit du chocolat chaud on parle et on a participé.

Enq : voilà/

Jenna : avec les Grade 9 on organise une journée à l'Alliance Française à Durban et là c'est encore les profs qui font le guignol qui organisent des jeux de rôles/ jouer au loto/ préparer des crêpes/ et toutes les 20 minutes chaque groupe d'élèves va faire une activité. pour les Grade 10, on organise une soirée théâtrale/ elles ou eux doivent préparer une petite pièce qui ne doit durer que 5 à 10 euh à 8 minutes, ça doit être assez facile car ce sont leurs parents qui vont venir et ils ne comprennent pas (sourit) et puis d'autres étudiants élèves de français et ça marche assez bien. Il y a seulement un gagnant, une école qui gagne chaque année il n'y a pas de 2^e ou 3^e place et ça marche bien. pour les élèves de Grade 9 on organise un quizz encore une fois avec une autre école sur la connaissance générale de la France et ...ça va, on se revoit et c'est bon/ et puis avec les élèves de Grade 12/ les élèves de dernière année/ on organise un dîner dans l'école, on essaie on veut qu'ils parlent français et ça marche mais c'est ces choses qui encouragent les élèves un petit peu/

Enq : bien sûr, ça leur donne des motivations et des exemples proches dans leur environnement pour utiliser le français. c'est intéressant ! et comment vous êtes venue à enseigner le français ?

Jenna : euh... ça simplement parce que j'ai aimé le français à l'école, et j'ai continué à l'université et je ne vais pas continuer à être professeur toute ma vie mais j'ai trouvé du travail comme prof et...je sais pas ! mais mon première année de prof le gouvernement français avec le B.C.E. c'est vraiment formidable parce que chaque année on organise un stage pour les profs de français/

Enq : tiens, qu'est-ce que c'est ça ?

Jenna : c'est un bureau de coopération linguistique de quelque chose qui fait partie de l'ambassade

Enq : l'ambassade française ?

Jenna : oui et ça fait 27 ans que j'enseigne le français et 27 ans qu'j'ai assisté au stage, en principe ils envoient un intervenant de France

Enq : oui/

Jenna : ça ne marche pas toujours très bien mais ça a lieu à l'Alliance Française deux ou trois jours maintenant, avant c'était une semaine, maintenant peut-être un vendredi

après-midi et tous les samedis et on assiste à ça et ça marche très bien je crois que c'était pendant cette première année/ au premier stage auquel j'ai assisté euh...j'ai parlé avec des professeurs de l'Alliance Française et...

Enq : oui

Jenna: et après cette année c'est eux à l'Alliance qui m'ont demandé de donner des cours débutants aux adultes/

Enq : hm

Jenna : et je crois que ça m'a encouragée de continuer. et j'ai travaillé à l'Alliance deux fois par semaine, trois heures de suite de cinq heures à huit heures de donner deux cours de une heure et demie, deux classes deux fois par semaine. je dois dire qu'en rentrant chez moi après j'étais vraiment fatiguée mais/

Enq : oui/ (sourit)

Jenna : euh...j'ai pris du courage et je me suis sentie à l'aise et j'ai beaucoup vu les autres français et françaises qui travaillaient là et ça m'a aidée et je crois que c'est pour ça que j'ai continué/

Enq : ça fait des objectifs aussi c'est intéressant de changer...

Jenna : oui, oui

Enq : au niveau des enseignements de langues, langues nationales et langues étrangères vous pensez que ça se...ça commence à bien s'installer ou/ quel œil vous avez, quelle vision là-dessus ?

Jenna : euh...

Enq : est ce que la pratique dans les écoles se voit déjà ou est-ce que c'est pas encore arrivé dans les écoles ?

Jenna : quoi l'anglais et les autres ?

Enq : les langues nationales par exemple/

Jenna : je ne sais pas vraiment car à notre établissement, on enseigne en langue maternelle c'est l'anglais/

Enq : oui/

Jenna : on offre zulu et afrikaans en 2^e langue c'est ça et ce sont des enfants en général elles sont des Zulu c'est leur langue maternelle mais elles l'étudient en 2^e langue

Enq : pourquoi ?

Jenna : et quelques élèves/ des ...euh des Blancs des Blanches qui veulent parler le zulu par exemple. pour l'afrikaans ...je pense que les élèves le font parce qu'elles... doivent

Enq : ah ?

Jenna : oui en principe s'il y avait un choix entre l'an euh l'afrikaans et le français on prendrait le français. mais parce que ce choix n'existe pas ils doivent étudier la langue nationale c'est tout.

Enq : et le français c'est la seule langue étrangère ? vraiment ou...

Jenna : presque oui

Enq : pourquoi ? pourquoi le français ?

Jenna : il y a aussi l'allemand/

Enq : ah !

Jenna : et là aussi pour les élèves qui passent l'examen final sont généralement les enfants d'origine allemande.

Enq : d'accord/

Jenna : il y a des examens finaux pour l'espagnol mais de quoi élever une nouvelle loi ou des langues acceptées par le gouvernement parce que ça change pour chaque niveau c'est extrêmement compliqué.... ce que je comprends c'est...euh...non, je dois vous écrire après l'avoir lu...

Enq : oui

Jenna: ce que je me rappelle aussi c'est aussi le français/ l'allemand/ l'arabic/ le ...portugais/ et je crois la langue hébreu ou quelque chose/

Enq : oui l'hébreu oui

Jenna : oui il y a cinq langues maintenant qui sont toujours acceptées mais euh de point de vue... (voix enrôlée)

Enq : ...pratique ?

Jenna : oui, il y a très peu

Enq : ça ne doit pas être facile de trouver des profs d'hébreu ou de portugais... ?

Jenna : oui mais je ne suis pas certaine de exactement quelles langues à part le français !

Enq : oui, je vais chercher !

(pause)

Jenna : il y a les écoles du KwaZulu-Natal il y a les écoles du gouvernement mais d'autres écoles privées qui passent l'examen du gouv de... euh du Natal mais à notre école nous passons un examen indépendant et parmi, et il y a des écoles appelées Robertson qui passent pas seulement les examens de la province mais aussi d'un *board*...australien je pense/

Enq : ah oui, peut-être parce qu'ils ont des financements par ce pays ?

Jenna : oui

Annexe 31. Entretien avec Johan (2005)

Cet entretien est ma première rencontre en juillet 2005 avec Johan, enseignant d'afrikaans à Clark, avec environ 45 minutes d'enregistrement pour une heure de discussion. L'enregistrement comporte des pauses dans la transcription en raison de certaines digressions. Nous nous rencontrons dans la salle des professeurs, après le thé du matin (pendant la pause), où il y a désormais peu de monde à part les personnes de l'intendance qui rangent la collation. L'enseignant a une réunion dans la même salle dans une heure.

Johan : at, at primary school level in Durban, they offered Zulu but in high school then we moved back to Gauteng and in Grade 8 oh Grade 10 sorry I came back here and then they only offered German...not any other language/

Enq : ok hm...why is that ?

Johan : I don't know ! I don't know because.... I don't know why it was, they did not offer Dutch, French, anything other than German/

Enq : maybe they had...maybe they had lots of money to ... to send for the programs or...

Johan : really don't know...but that also sort of.....because of that. and it was mostly in Afrikaans schools that they offered that...

Enq : ok so would it be like phases during which languages tend to be more fashionable or not ?

Johan : it seems ...there is a perception of closeness between German and Afrikaans kind of thing eh...

Enq : ok...from the language or from the culture...?

Johan : from the language, culture, culturally as well ehbut eh I mean, I'm speculating, I don't really know/

Enq : oh yeah, I mean, I know even less so !

Johan : (rit)

Enq : we can just brainstorm the thing hey !

Johan : yeah

Enq : that's interesting and eh...has French been offered as a foreign language for a long time ?

Johan : you mean in this school/ it has, I mean but in my upbringing there was no exposure to French whatsoever... but I, now it's eh in most English schools I suppose they always offered French/ (baisse la voix)

Enq : in the beginning of research I've made, I found some French teachings but it was like...maybe...in some universities only or to closed publics...I don't have much trace yet...but it seems to be more present now, that is why I'm studying it. I wonder why it's more present now/

Johan : yeah...ok...

Enq : because what does French represent for you guys here....?

Johan : I don't know, it's perceived as ...you know it's an international language

Enq : yeah/

Johan : it's another international language when you go to Europe but I mean for my xxx just having recently travelled abroad it seems like Spanish is very much becoming...there is more of an emphasis. I know in the States, xxx to learn a language like Spanish... whereas French always used to be the other language... If

you can sort of speak English, French is one of the languages if you want to go to Europe that you should be able to speak

Enq : hm is that what you were mentioning when you said "other international language"?

Johan : yeah yeah

Enq : ...besides English ?

Johan : eh...but yeah/ for me when I went to the States I xxx big move towards Spanish

Enq : they tried to do the melting pot and blend everyone in, into English and it never worked up...so now they are trying, they are forced to realise that there is...

Johan : yeah

Enq : like a third of the population that is *hispanophone* so

Johan : which shocked me/ not shocked me eh which absolutely amazed me/ because I did not know that so many Spanish people IN America ...yeah/

Enq : hm everybody is moving for a better life so some come from South America and...

Johan : yeah ... yeah

Enq : and also there are generations born there but there is a huge population and they tried to assimilate these people into English only and it never worked out

Johan : it never does, does it/

Enq : they have to realise Spanish is a strong language in the country, it is very very strong

Johan : I suppose that is where, I mean the Afrikaans example is the same that the previous Government, the Afrikaans Government tried to force everyone to speak Afrikaans and that even in black schools/ (parle bas)

Enq : hm

Johan : which eh, it just didn't work... eh eventually people were rebelling against it/ (parle bas)

Enq : is that because, is that, like what happened in (19)76?

Johan : (19)76 was because Afrikaans not only as a AS A LANGUAGE but the black people were going to be forced to take like geography, history, some of the subjects all in Afrikaans...which is...you can't expect that... so they did and that's why they all tried they all turned into a protest

Enq : ok...well, I can understand if I was taught all in Zulu or all in Afrikaans I'd be lost !

Johan : it's shocking of course you'd be lost !

Enq : even if I know about geography

Johan : yeah

Enq : so...so this has changed now andnow that they've got these 11 languages officially how is it in the classroom ?

Johan : you know/

Enq : because you can't see much things changed YET, can you ?

Johan : no you know, I think it's very much ...the majority of boys at our school there is a choice of Zulu and Afrikaans/

Enq : yeah ?

Johan : but the majority of boys still go for Afrikaans because IT IS traditionally eh boys opted for that...it is an EASIER language because it's more closely related to English...so even if some are going to struggle with it, it is easier than Zulu

Enq : ok

Johan : eh...so yeah, but at the moment we still, per Grade we have four Afrikaans classes, one Zulu class

Enq : ok, it's a good proportion

- Johan : yeah, yeah ... but in this area Zulu is so dominant especially in the costal, especially in KwaZulu-Natal/
- Enq : yeah/
- Johan : it's such a dominant language although HERE you hear much more Zulu here they still go for Afrikaans purely I believe it's because it's easier
- Enq : hm...so do they think of their grades and thinks like...oh, I'll have better grades if I take this or...
- Johan : yeah, exactly...and as it goes, Zulu is a difficult language to read AND write
- Enq : yeah/
- Johan : so as they go up it's going to become more difficult... so they are purely thinking about good grades
- Enq : ok...but then...are they still motivated in the classroom if they choose it for...
- Johan : no they're not eh...that's the problem with the language if they are FORCED to do it so/
- Enq : yeah
- Johan : so they are NOT motivated, it's difficult teaching a second language
- Enq : especially boys hey, sometimes !
- Johan : ah, boys they are naturally not motivated they are not academically inclined so now they have to do subjects they don't want to and they're forced to do it so you find very few boys that really xxx the only thing that motivates them most of the time is they want their marks/ they actually want their markings not to be pulled down by the xxx so that's why the xxx
- Enq : so they're really conscious of their final grades...
- Johan : yes definitely
- Enq : so what are your tricks to...heighten that motivation or arise it ?
- Johan : I think, it's difficult, but I think what you need to do is especially now with universities, we all hear about Afrikaans universities but a lot of them have also been forced to take to make it bilingual. so they don't really HAVE to take it
- Enq : oh yeah/
- Johan : so...your motivation for saying to them you know in the job place xxx it's still out there Afrikaans is spoken in the work place that kind of thing
- Enq : yes/
- Johan : but in the school situation, you TRY and do it make it more interesting, we try and use music
- Enq : hm
- Johan : we use music more/ eh you know different resources eh television eh
- Enq : yeah/
- Johan : that kind of thing just to make it slightly more interesting. but it's not easy
- Enq : when the kids take Afrikaans as a language, do they...have they done it before they come here ?
- Johan : yes, they do it at primary school level/ but what has happened also is at primary school level now they, they need to do English ach, Afrikaans AND Zulu
- Enq : ok
- Johan : so the time's better they spend really not a lot of time so hm on Afrikaans, so when they come here they're not so...good at it/
- Enq : ok, they got some basis/
- Johan : yeah some, some schools they get very good basis, some schools they don't.
- Enq : ok. so...they all come with various...abilities/
- Johan : yes! and that's a difficult problem. and even though some of them are quite, they can understand and they're quite keen on it, the STRUCTURE of the language they

struggle with/ and writing they struggle with because they haven't exposed to that at junior school level/ so it is xxx (bruits de vaisselle, préparation du thé)

Enq : ok... and ...do you use other languages in class? than Afrikaans ?

Johan :English

Enq : English ?

Johan :lots. especially, in our aces' [A's] the top class we try and use a lot of Afrikaans/

Enq : hm

Johan :mostly ... in fact yeah I speak only Afrikaans in those classes

Enq : what is that class ?

Johan :yo, A is the top top boys, now the boys that'd take like seventy per cent in a class

Enq : oh ok,

Johan :and as you go down, eh then you speak more and more, but I THINK, I think it's a problem/ because I think teachers become lazy/ and instead of trying to explain to a boy what it means in Afrikaans, they just revert to English...and, which, which is not good.

Enq : ok and...are the boys eh divided into levels ? you were saying there are four classes for Afrikaans ? are they divided in levels or ?

Johan :yeah, we call them streamy so when they come they say ok, you take the boys, the top 25 boys, you put them in the class, etc. etc. it's much easier...we had xxx Grade 8 and 9. We had boys, one boy would get 10% one boy would get 90% now you try and teach, you can't teach like that !

Enq : well, as Nina was telling me in French she has to take them by class, it's not by level, so she ends up having a class all different levels in there and it's quite difficult for her just to teach just and... you have to put one on doing something while you take care of the other one...it must be...

Johan :that's very difficult

Enq : it's not very practical yeah and for the children as well, ok. do you have books for that ?

Johan :books for ?

Enq : for Afrikaans language ?

Johan :yes we do but we use eh, notes that have been set by other teachers it's a, it's a little booklet/

Enq : ok/

Johan :but mostly what we do is we work by themes you know so...we work on eh what's a common theme, love for example or relationship...and then we deal with that...and then we'll deal with ...

Enq : ok! so you do the vocab, the grammar that...

Johan :yes, yeah...we use that as a base...not as much as some other schools I know in St Joseph, the girls private school/ they focus a LOT on themes, we use, we work sort of around themes, sport a lot...eh

Enq : ok

Johan :yeah, but it...we we TRY to use them as much as possible

Enq : do they have material with them ?

Johan :yes they do

Enq : what do they have ?

Johan :you know they've each got, we got [set] books in terms of reader/ so they've got that and they've got their own booklet with comprehension test, things like that, they've got heir own one, and then they've got a rule book, with all the rules of the language sort of set out

Enq : ok

Johan :eh...yeah I think that's about it hey yeah

Enq : is it all in Afrikaans or is it in Afrikaans and English ?

Johan : all Afrikaans

Enq : all in Afrikaans, ok...so they might find a discrepancy sometimes being taught mostly in English and then it being displayed in Afrikaans ?

Johan : yeah...it is

Enq : some might find it good though so they can associate...

Johan : yeah...that is a difficult part/ I mean I know, where do you draw the line? how much do you put in English? how much do you put in Afrikaans? eh...because I know people I've spoken to as years gone by. people that can really understand and speak Afrikaans/ and they were forced to/ they were just thrown in xxx a second across where only Afrikaans was spoken, no English, and then they catch up/

(pause)

Johan : here you talk about 11 official languages of which you're only basically focusing on English Afrikaans Xhosa Zulu, and possibly Sotho. but the other languages are very much on the side line eh...

Enq : why is that ?

Johan : because there's not...not many people speak those as you know Zulu/

Enq : ok

Johan : you know, Zulu is, is dominant and, but especially in

Enq : on this Coast

Johan : in Natal, yeah, Xhosa is the south and the Afrikaans is sort of all over the show

Enq : yeah/

Johan : and English is...as A SECOND language, the interesting thing is that...eh I'm trying to think...I think...hm I can't remember but there are more, English as a first language is fifth more spoken language, fifth or fourth, Xhosa Afrikaans Zulu... I think English is fourth or fifth

Enq : ok

Johan : as a FIRST language

Enq : yeah/

Johan : ...but eh you know the SECOND language it dominates by far

Enq : yeah...because of its international position and everything/

Johan : correct yeah

Enq : and why in this context is...because I've seen on Clark's site when I came for my interview I wanted to see the curricula and stuff and I've seen, line one English...I suppose it's the first language you have to take ?

Johan : yes

Enq : and line two Afrikaans OR Zulu OR French and in between brackets « for immigrant students »

Johan : for immigrants yeah

Enq : ...is that new or ?

Johan : no, it's always been like that, immigrant status which means you ...had to be out of the country more than three years I think or you have to be, only come to the country after your Grade 6 then you've got immigrant status, which then means that you...you can take French or German or Portuguese or WHATEVER you want to take....but as a THIRD language

Enq : ok

Johan : eh...or a second language I'm not sure but then you've got, you don't have to take Afrikaans

Enq : ok

Johan : eh....

- Enq : so then, are they taught just like the same way the students they take...who take it as a foreign language
- Johan :there are teachers coming from outside the school/they take them
- Enq : oh really ?
- Johan :yeah, they're from the islands
- Enq : ah
- Johan :xxx some some boys that are immigrants here
- Enq : ok, so they have teachers come especially for that...but what why is that? are they more like specialized in French or ? why do they have all the teachers come ?
- Johan :no no I'm talking French for example as I said Nina would have
- Enq : ok
- Johan :let's say if the boy want German we get a teacher from outside
- Enq : oh ok, because it's specific for a targeted audience
- Johan :yes we offer we OFFER French but if they want other they must pay themselves and get a xxx (bruits de vaisselle)
- Enq : ok. interesting and why do you think some students take French ? French is spoken in Africa as well
- Johan :yes
- Enq : but like for South Africa...if I want to play...If I come xxx, South Africa has got plenty of languages/
- Johan :yeah
- Enq : French is not that close why do people take French ?
- Johan :eh I think it's getting that perception well, not the perception that it's an international language and some of them, you know, they think they are going to study abroad and they will they will need it. eh yeah, I think that is the biggest motivation
- Enq : is it ?
- Johan :yeah the boys want to go overseas yeah and at times that comes with the parents as well/ the parents have got ...now we've had boys from Mauritius, where French is spoken and some of the boys in Nina's class the parents are French speaking so they WANT the kids to know French
- Enq : ok...are the kids motivated for that ?
- Johan :...again some are some aren't you know [I don't even think/it's interesting] that's the point you know and I think it's more your boys that are inclined to know well the language that are motivated and other boys that don't see the point and...
- Enq : ok... and how is it considered in general ? because what I hear most of the time about French is just like a ...basically to go in a French speaking country fro going abroad as you said or also I hear about sometimes the types of ...clichés about France « oh it's a nice culture so it's looks good to learn French » for instance
- Johan :yeah... yeah.
- Enq : is that, does that motivate learning French ? is it a motivation enough to learn French ? I don't have distance because I'm from there so I don't see what's magic in knowing that you know !
- Johan :yeah... yeah, I don't think so you know I don't think, some boys say now they would like to but then I don't think that as itself is a motivation factor for them to
- Enq : yeah !
- Johan :hm what I do know is that our boys are very insular in [our/their] thinking. English speaking people generally, I think South African people also, think that...like, you know English is such a dominant language they don't really NEED to speak another language. and I think a lot of our boys are shocked when they go overseas and they end up in a place like Germany France or wherever where they come

across people that cannot speak English or cannot understand what they are saying eh, when they start realizing that you know they grew up in a country where you could get away with English you don't REALLY have to speak another language because you can get away with English but there certain countries where you CAN'T always just get away with only knowing English eh...

Enq : hm...so then they come back and they...

Johan : they you know their eyes have opened a bit and whatever, and then I think that's the problem with the era...lot of our boys, we've had boys before that go away with another group from Gauteng or whatever, for various reasons sport or whatever and they speak a lot of Afrikaans or a lot they hear a lot of Zulu and they come back and they say « jeez you know it's something I need to do ». I had a boy like that in my class few years ago, went overseas with a group of Afrikaans speaking xxx and he came back absolutely xxx in what three weeks ? he is very bright, his Afrikaans has just improved ten fifteen per cent and he realized that he actually needs to speak a bit

C : ok

Johan : which is good

Enq : ok, that's interesting, so with some distance...

Johan : yes

Enq : they realize better...its all about growing up isn't it/...so how could I put that...would you see any, let's say if we take a house like here and there is a department of languages, you'd have on one side English, Afrikaans and maybe...Zulu ?

Johan : yeah

Enq : ...not sure, and on the other hand you'd have what's considered secondary, more or less, like French, all the foreign languages, like German and...

Johan : yeah

Enq : and maybe some other South African languages ?

Johan : yeah, purely because of numbers, you know, you've got boys, you know the whole school takes English and 80% of the boys take Afrikaans hm so you know there is a sort of yeah that's the one side and on the other side you've got your foreign languages...

Enq : so what's the use of having foreign languages ? if...there's ...two main ones here/

Johan : yes/

Enq : and some other ones from here to them eventually what would be the use of having...

Johan : I think the biggest thing is that you more and more you've got immigrants coming in/ boys you know from other countries, I think there IS still akind of a market a part of the market still wanting that because I know years ago when we we actually we did not have a full time French teacher

Enq : ok

Johan : then we just had French like she came in every now and then ...now again we got Nina and we got far more

Enq : hm

Johan : because there IS still that need ...because more and more a lot of our boys DO come from other countries

Enq : hm

Johan : and as I said some of them want to go over as well

Enq : ok, so like South Africa is opening way easier now and the movements are greater

Johan : exactly...definitely

- Enq : ok, why does it go through French because English is so international ? I mean it does not go really through French
- Johan :yeah
- Enq : but it goes also through French
- Johan :I think all of them who do French have got some sort of French link somewhere ...other than the mom or dad, or they've lived in a French country, so I think all of them, Nina would... but I THINK , that's the perception that I've SEEN, that they've got some French connection somewhere
- Enq : at some point
- Johan :yeah
- Enq : ok, would you say that ...how would you call the, besides English and Afrikaans in here, how would you call the other language ? because I'm also writing stuff and I'm like sometimes you mention English, sometimes Afrikaans, sometimes besides Zulu and Xhosa you want to mention the whole group of...the others languages/
- Johan :foreign languages I would say
- Enq : you say ? but it's not foreign here !
- Johan :I know! but I, I my...
- Enq : besides European languages, the other local ones/
- Johan :oh the LOCAL ones!
- Enq : yeah! I don't know what term to use with that
- Johan :oh ok
- Enq : because I've heard "African languages", but Afrikaans is also African/
- Johan :yeah
- Enq : because it's been created here/
- Johan :yeah
- Enq : I don't have a term that fits/
- Johan :I mean I've only heard « african languages » that I've heard people refer to
- Enq : so, would you say that as well ? african languages ?
- Johan :yeah because I mean, Afrikaans is classified as an african language
- Enq : it IS!
- Johan :yeah, by the Government, yeah
- Enq : oh, to me it is it's a specific language it's not Dutch and it's been created here
- Johan :it has been, so it's a term everyone knows to be used for referring to other languages
- Enq : so we would distinguish Afrikaans next to English... it's interesting how we level it
- Johan :I mean it's been a big debate! and people are saying "is Afrikaans really...you know, isn't it..."
- Enq : oh, to me it is
- Johan :yeah, but you know, that's what comes that's why when you are doing this kind of things especially talking about Afrikaans eh the problem is that we are also faced with the negative perception towards the language because of the history of the country
- Enq : yeah
- Johan :because apartheid is linked to Afrikaans and Afrikaans Government so we don't only deal with a second language and negativity towards a second language, we're dealing with the negativity because of the people whatever, whatever have done in the past so that is that is the problem you have a lot of people that HATE the language because the way they were treated by Afrikaans
- Enq : it's a bit heavy... from what happened
- Johan :yes, parents are SO negative, and then the kids are negative, because of what has happened. so that's another thing we deal with

- Enq : yeah I see, it's my difficulty because I have to deal with that context and it's also my strength because I'm completely foreign to that
- Johan : yes
- Enq : soI've got a fresh eye on that but it does not help me at the moment but I'm learning
- Johan : yeah
- Enq : I'm learning all that, so, yeah I'm still having that problem of defining the ...the other languages but English and Afrikaans. And sometimes when we say....because I come across these terms I have to find a term...so at some point I found the « bantu languages»/.... « bantu » like...
- Johan : oh Bantu, ah yes ! (j'ai prononcé /bātu/ au lieu de /bæntu/)
- Enq : now I've discovered about the bantu schools so/
- Johan : yes !
- Enq : it might be associated/
- Johan : very negative connotation today as well
- Enq : yeah ! so, I can't find...
- Johan : no, it's not ... a politically correct term to use
- Enq : exactly
- Johan : yeah.
- Enq : so, I'm facing that problem at the moment but I'll think about it !
- Johan : (sourit)
- Enq : would you consider French as an African language ?
- Johan : French ? as an African language ?
- Enq : yeah, maybe not South African but...
- Johan : yeah, French being West...I yes I do...eh because there's also boys, especially black boys from up north doing taking French and I know it's widely spoken eh up North, yes I do consider it ...
- Enq : it's an open question ! I don't have the answer !
- Johan : yeah, no, no, I know ! but I think THERE come across the same thing what you come across with Afrikaans, slightly different I suppose but you know it's European language it was sort of you know, like ...not forced on most on the people but
- Enq : oh yes, it has been forced by colonization !
- Johan : so, yeah, it's a difficult one hey I think it's similar to all the debate about Afrikaans or whatever although Afrikaans was a, it's a different language It's backing up but it's European languages that made up that language. yeah I can't, but I perceive it as very much SPOKEN I don't know if you can say it's a ... but it's definitely widely spoken in Africa, yeah
- Enq : it's still a medium hey, it seems to be still a medium of communication
- Johan : it is, definitely
- Enq : but then it's interesting the link you make with Afrikaans because that means (il regarde sa montre) maybe do you have class ?
- Johan : no I've got another three minutes
- Enq : ok great, would that mean we can maybe draw links between what Afrikaans is going to be in the future and here and what French has become maybe in the old colonies ?
- Johan : what do you mean by that ?
- Enq : for now maybe I don't know maybe you can correct me or, Afrikaans seems a bit like controversial because...
- Johan : yes

Enq : it's one of the languages but it still heavy from what happened before so it still be as an image that is sometimes controversial or dark sided or...but we don't know yet what is going to happen

Johan :no

Enq : and you drew a link between French as being at some point having the same image, like oppressor's language and colonization's language and imposed on people and yet still now it found a new place sowould be interesting maybe to dig into that a bit

Johan :I think what is very interesting for me is to what next thing... Afrikaans, any second language in South Africa at the moment, feels threatened hm because of the dominance of the xxx English... and I think, because of busi,...because of English being sort of the business language in any case eh...I think it also is such a... to a certain extend ANY language can feel threatened...you know, you talk about a ...I know that in Italy that's what I heard that the Italian eh youth

Enq : yeah/

Johan :they want to speak English because you know it's a it's a...

Enq : yeah, oh yeah, but then it won't happen in Italy because their first language is still Italian anyway...so it won't be the same but...

Johan :yeah but....

Enq : no you right, worldly there is this hegemony of English

Johan :yes

Enq : people....I've heard about that I've talked with a couple of teachers in KwaZulu-Natal University, they are teaching French, anyway, they were saying that, to their opinion, the 11 languages if we take those, they are going to tend to disappear or being sporadically spoken ...

Johan :yeah

Enq : because of an English spreading/

Johan :yes yes...I think in a way there is a lot of emotion connected to...you know, about the whole language thing....people love their language and I think Afrikaans is a beautiful language and I love it...but...if you talk about money and businesses...all you know, it makes perfect sense to anyway just to [deal away] with the languages and just HAVE English...

Enq : but do you agree with that ?

Johan :no because if there is such an emotional link to your ...to your home language...

Enq : I wouldn't want that situation of English in France...

Johan :(laugh) no!!! I know!! but you know I don't ...but it's slightly different! we [have/are] such a diverse culture...you know, we haven't got a French that is dominant...English is second language...English is such a widely sp,...it's the only medium that we can... that I, can link me. well it separates people, a lot of black people, because of the fact they're Zulu speakers, I am Afrikaans speaker/

Enq : yeah/

Johan :what's the link ? English. English becomes that link.

Enq : yes, but as an individual, you can't express the same things in any language/

Johan :no you're right

Enq : so if you turn to English it will be like formatted, it's terrible because we won't have personal culture or being

Johan :I know I know that it will be sad BUT for me personally the problem is that I grew up...in Durban. so my whole life I've been exposed to English

Enq : yeah/

- Johan :so I love my language and I am not saying I want Afrikaans to be gone away not at all of course my job, I loose my job if I don't, but what I am saying is it will make BUSINESS things, it will make it far easier and then in the way it will ...
- Enq : yeah/
- Johan :...I don't think it will ever happen but with all the conflicts that eh you know the barriers ...in a way
- Enq : yeah. but is that all about business though ?
- Johan :no it's not, I know it's not, I know it's not, it's just it's just that a PERCEPTION or opinion in terms of it because you CAN'T have 11 official languages/ which do you do away with ? which do you don't you do away with ?
- Enq : yes, it's tough to choose, hey
- Johan :yeah....
- Enq : and it's controversial as well
- Johan : it is
- Enq : there is not definite answer...that's a tough subject
- Johan :see the problem is that you need to also understand is that culturally, a lot of...like the French have got a culture, Germany has got a culture. our culture is being taken away to great extend. we've lost a lot of our culture. because of our diversity.
- Enq : hm
- Johan :it becomes like more of a ONE culture. now for a culture to evolve you need one language....because the language [becomes/falls as] part of the culture, so Africa is moving towards all theses various cultures making it a south-african culture if you like
- Enq : yeah !
- Johan :and people are speaking English, I mean, English is SUCH a dominant language in this country, it is.
- Enq : so, it would be one language but it's not pure English, « pure» !...I don't know what pure means anyway
- Johan :yeah !
- Enq : but it's not English like in England or USA
- Johan :no, it's not
- Enq : it's English with Afrikaans, it's English with Zulu, it's English with Xhosa....
- Johan :it is. I think ... what I do think is ... I believe at some stage... that the other languages will die out if you like ...there will no longer be Afrikaans Zulu whatever...but HOW LONG that will take is ...you know, they can take 50 years...when I started teaching here everyone said to me, yeah, that's ten ears ago, anyway, « it's not going to be part of the school's curriculum in the next 2 to 3 years », and still it is after ten years...so, how long it will take for a language to die out ...I mean Latin died out and Latin was such a strong language...and eventually died out ...
- Enq : yeah
- Johan :eh, I don't know. but I BELIEVE ...that it will.
- Enq : yeah but on the other hand, if I play the devil's advocate/
- Johan :yeah/
- Enq : it could be just like French in Africa, as you draw the link before...because it was the oppressor's language, it could have been banished, killed and pushed away and it's still a medium/
- Johan :yeah, but the difference is that, now, very FEW black South Africans speak Afrikaans as a home language... there ARE, but very few.

Enq : something I was surprised about, because in my in my naïve French conception of things, I have seen a rugby player on TV the other day, and he was what would be what he would be here defined as « Coloured » in South Africa

Johan :yes

Enq : well, for me it's tough to distinguish because it's all the same but...and he was speaking Afrikaans on TV.

Johan :yes...a lot of people

Enq : and I was asking my boyfriend « why does he speak Afrikaans ? » and he was like « that's his first language ! » I was like « doesn't he have a mom's language and a dad's language since he's Coloured », you know mixed origins so mixed languages, and he was like « no, no, his first language is Afrikaans » I was surprised with that/

Johan :yeah, the Coloured people most of them their home language is Afrikaans. yeah.

Enq : I was surprised because in my conception if you've got mixed origins you've got mixed languages at home

Johan :yeah. no, it's not

Enq : (rit) a French conception on things ?

Johan : yeah, no it's not, yeah

Enq : it's very interesting

Johan :it IS, it is but that's with the Coloured people here yes, their home language, lot of them their home language is Afrikaans but very few black people

Enq : how come ?

Johan :eh, because because eh...I SUPPOSE now I'm trying to think....Coloured people are originated from the Cape, and the Cape is Afrikaans predominantly...you know, the Dutch that's where they originate

Enq : it means at some point the parent's language left, eh, has been dropped ? for the medium or...for Afrikaans...

Johan :no...I think they were FORCED to...take on Afrikaans as a ...

Enq : oh ok

Johan :like the French you know did that ...xxx...they were forced to take Afrikaans as their first language

Enq : ok

Johan :and then from there then

Enq : ok, well I don't want to make you late for your class...

Johan :no I've got a meeting so ...

Enq : ok, could I take your email address ?

Johan :yes, please do

Enq : if I can contact you for further...

Johan :please do

Enq : from France

Johan :because what I'd like...I think I would like to do this because you know we'd also like to learn from what you're learning

Enq : yeah ! it's building all together, it's not like something I make up and then I share, you all contribute to this. I'm sure I will come up with more questions

Johan :please do !

Enq : sometimes I'm typing and I'm like hm I wonder about this question

Johan :but please ask I don't mind I quite enjoy it actually because you learn as you go along

Enq : thank you very much

Johan :do your...what do your children speak ?

Johan : my own ? my boy ?.... because in this area again we're forced to English, my boys are in an English school I speak only Afrikaans to them/ my wife speaks English to them/ but she's Afrikaans but she speak English to them

Enq : so they've got both languages at home

Johan : they've got both languages but when they converse they speak English but they understand every thing that I say so...so yeah

Enq : do they take other languages at school ?

Johan : not yet because they're not, they are at pre-school

Enq : (sourit) ok, well they've got time !

Johan :(rit)

Annexe 32. Entretien avec Nina (2005)

Entretien Nina, l'enseignante de français des classes de Clark, rencontrées auparavant (cf. annexes 26 à 28), en juillet 2005. Nous nous retrouvons dans la salle des professeurs après ma rencontre avec Johan et nous allons nous installer dehors à une petite table derrière la salle des enseignants, où une réunion démarre. Je lui propose de parler comme on le veut, en mélangeant aussi si l'on veut, l'anglais et le français, souhaitant qu'elle soit à l'aise. Nous démarrons la conversation en anglais, tout en remplissant la biographie langagière.

Enq : any other local language?

Nina : eh no

Enq : like, even only understood, or some expressions,

Nina : eh Zulu...I can recognise it

Enq : ok it's good

Nina : and I can speak a little but I can't read it or write it I can speak a tiny bit

Enq : yeah...well, well that's good

Nina : ok like the greetings hello, that kind...

Enq : well, that's very good/

Nina : and my mother, she's working in a Zulu hospital so she knows medical expressions like open your eyes, close your eyes...

Enq : yeah, she's got some Zulu definitely !

Nina : yeah !

Enq : she's got a hard job hey/

Nina : yeah, she is an anaesthetist, what's an anaesthetist in French ?

Enq : anesthésiste ?

Nina : yeah...*c'est ça* eh...home language, used when... (lit) work...My dad does really...

Enq : maybe for every day life like Afrikaans...

Nina : but they live in quite an English town

Enq : yeah, ok

Nina : so...second language (lit) from school (termine de remplir sa biographie langagière)

Enq : ok, thanks so much !

Nina : pleasure !

Enq : and your dad does not say hi in Zulu or...

Nina : no, not really

Enq : ok/

Nina : very traditional English South Africans/ grew up in apartheid (sourit) so it's a bit different now ... then

Enq : yes, yes...

Nina : ...I mean when they were at school, my mom is Scottish *écossaise*

Enq : oh ok/

Nina : *donc elle n'est pas sud-africain donc elle n'a pas vraiment appris afrikaans*

Enq : ok does she speak Scottish or/

Nina : yeah, it's English

Enq : but the, like a,

Nina : eh, Gaelic or...something ? no, no

Enq : all people tend not to learn it anymore, even in Ireland or...ok that's good so ...you teaching French here hey/

- Nina : yeah
Enq : can you tell me who's your public more or less...like why do they learn French or what'd their age or level or...interest or
Nina : oh ok, the children who don't come from South Africa, so it's the immigrants, they
Enq : by choice especially or is it mixed and/
Nina : no, only at this school, in other schools in South Africa some schools offer it for people who want to take it a third language/
Enq : oh I thought it was open to all students !
Nina : no no !
Enq : oh ok !
Nina : so...by law in South Africa you have to take a second language/
Enq : yeah
Nina : and if you've come to South Africa after the age of ...or after Grade 7, you don't have to take Afrikaans or one of the official languages. you can and take any of the language whether Jewish or.... depends what the examination board offers/
Enq : ok/
Nina : and a lot of kids will do it on their extra time for example here we have got some kids who do German
Enq : yeah/
Nina : but eh teacher will just come in once a week
Enq : ah yeah
Nina : and sort of cover the work with them
Enq : ok yeah I think your colleague told me about that
Nina : yeah, so for me it's only the kids who've come to South Africa after Grade 7
Enq : ok
Nina : they, at the moment I teach children mainly from Zimbabwe because of what's happened in Zimbabwe with the political ...they've come to school in South Africa
Enq : yeah
Nina : I teach some mostly from eh African countries Zambia, Nigerians, Zambians, eh Tanzanians, Swazis, hm...Zimbabweans and then they also teach kids often when their parents are here maybe doing work for eh on contract so maybe a child is just here in South Africa from Taiwan or something or from Dubai for six months and then they won't do Afrikaans they'll do French. also the children who do exchange at the moment at the moment across the boarder I've got two Germans, I've had a Taiwanese boy. I've got boys from the Isle of Man
Enq : oh/ waoh !
Nina : Zimbabweans, Nigerians, Belgians, Luxemburg,
Enq : how come they all come here ?
Nina : yeah...I don't know, I think they ...hm their parents have maybe come here on holiday, they liked south Africa, they liked the South African schools ...or they ...I think that for some of these, sometimes it's from split families
Enq : ok
Nina : when parents are divorced and neither parent they both sort of half hung ...sort of executives, and they don't actually have time to hm...to look after their kids so it's easier to send them to boarding school
Enq : ok
Nina : and I think that South Africa is renowned for their good facilities and the good boarding schools
Enq : even if they don't live in South Africa ?
Nina : even if they don't live in South Africa.
Enq : how interesting/

- Nina : I've got kids OR even children who ...one of the children that I teach his parents live in Dubai/
Enq : oh, ok
Nina : and the mom is South African and they want him, they don't want him to go to school in Dubai so he comes here but he went to primary school in Dubai, so even though he's South African in a way he's never learnt... Afrikaans, he's been to school here so he could take French
Enq : oh ok
Nina : but in other South African schools it's different, some schools they offer French as a subject/
Enq : yeah
Nina : where it would be a third language. but Clark doesn't
Enq : it's good for me to know because I'm going to have to go I mean maybe not this week but I'm going to have to try to interview people from this type of schools as well
Nina : oh...Saturday morning/
Enq : yeah/
Nina : I've got a meeting here with all the French teachers of KwaZulu-Natal
Enq : no way!
Nina : and you're very welcomed to come it's at half past nine I think (sourit)
Enq : oh!
Nina : it will be teachers francophones non francophones and we meet once a term/ and most of them will teach it as a subject as well. so and they're more I'm sure they'll be more than willing to help you
Enq : lots of French teachers in South Africa ! Great !
Nina : ok, if you just come along, I'll get in touch with you again and if you want to come along ...it might be interesting for you to sit on at the meeting ...because we discuss exams and what the problems are and the challenges
Enq : can I record ?
Nina : yes I'm sure you can (rit)...and only once a term, you're lucky !
(nous plaisantons quelques secondes)
- Enq : I am very surprised...is it a new thing or ?
Nina : no Clark had ...some schools just don't offer French because there is not the demand and as I said it's not really the boys that take it the boys seem to take far more traditional subjects in terms of becoming a businessman but the demand is actually getting more in South Africa because of the way that Africa is opening up. and there are so much francophones in Africa
Enq : yeah
Nina : and a lot of children that I teach there in the afternoon, they can't do it as a ...because they are not immigrants but they still want to take French because they see the opportunities, the business opportunities that are going to open up and they think it's important for them to learn French as opposed to learning Afrikaans
Enq : ah...so, that's maybe an opening for the school as well ?
Nina : it IS an opening for the school but it's, but the problem is that it's expensive because you've got to then have another teacher, because of the timetable. because you can't put all the French students together, there the third language and then the second language, because, what will the other students do/
Enq : yeah/
Nina : or...if they need both their second language as well and it's the timetable xxx. so, at the moment they don't offer it but I think that it will extend/

- Enq : it is fully possible, it's also good for the school/
Nina : yeah
Enq : it looks good to have more language to offer/
Nina : yeah...and...but eh it IS a financial thing because with each teacher that you employ it's higher than many thousand Rands because of housing and pension and medical aid and all that sort of thing
Enq : interesting !
Nina : yeah my classes are very small
Enq : why ?
Nina : biggest class is thirteen and my smallest class is two in the average my class is about four.
Enq : so, what's the class of thirteen ?
Nina : thirteen, they just happen to be a lot of kids in that Grade that have come from other countries for example there 3 Zimbabweans, 2 Nigerians, a Tanzanian, a Belgian, eh, a Mauritian...
Enq : ok
Nina : eh ...or 4 Zimbabweans...so it just happens it's whereas in the other Grades there is just two Zimbabwe or ...some of the children even though they ...they are foreigners, they've been at south African schools for before Grade 7 ...which mean they HAVE to do a South African language, even though they are foreigners
Enq : so then hey take French as an extra/
Nina : yeah
Enq : as private lessons/
Nina : yeah when they want to
Enq : so, it's interesting to know, you were saying as private lessons you might have those francophone kids that are here before Grade 7, although they have to take it as an extra and you also have kids that never had anything to do with a francophone world and they want to take it...what are their motivations you think ?
Nina : eh...the ones that I teach at the moment....that aren't linked to a francophone world, it's their parents.
Enq : ok ?
Nina : it's a pushy mother, the one she wants her son to learn French but she also wants her son to learn music and to sing in the choir and to play sport and...to do everything
Enq : ok, the kids with no leisure/
Nina : yeah. another one is ah...an Indian lady, and in the Indian community in South Africa you're worth or you ...eh...your hierarchy in society is very much boasted by how many A's your child gets for Matric/
Enq : ok...
Nina : ok/ because then it makes you a better parent/...so a lot of Indian parents they want their children to take eight or nine or ten subjects for Matric/
Enq : waoh
Nina : and to get A's for all of that/ and I had got an Indian boy, his mother just wanted him to do it to get 8 A's/ and he wasn't even necessarily a very bright boy/
Enq : ok/
Nina : yeah !
Enq : poor kid !
Nina : yeah, say poor child, that's another thing ...or it's the child's himself it's a bright child, one that I teach in Grade 9, he says that he wants to do it because he wants to be a businessman in Africa ...
Enq : hm...so he thinks French is important for them to be a businessman in Africa ?

- Nina : yeah
- Enq : oh, I'm going to have to interview that one ! (sourit)
- Nina : yeah (rit) yeah, he's a very bright boy sort of, catches on very quickly and I think he just wants to learn another language as well... and he can, he can cope with it, with that extra work, yeah
- Enq : yeah that's interesting ! so you got a much more diverse type of public than...
- Nina : very diverse !
- Enq : than I thought at first hey. that's good, and what language do you use in the class, with them ?
- Nina : eh...with the Grade 8/ they come to me with absolutely no knowledge of French whatsoever, most of them have never done it. so mainly mainly English eh...reading I try to do little things, like take out your pencils, or sit down or...*bravo*, or *bien faire les choses comme ca en français mais plutôt pour expliquer la grammaire, c'est l'anglais, parce qu'ils vont pas comprendre* and also because they don't choose to take it as a subject, and French is difficult for South Africans, it is something they can't really identify with
- Enq : why is that ?
- Nina : Afrikaans and Zulu...because you never hear it here
- Enq : ok, good point !
- Nina : you never hear it, you never SEE it, it's not like you live...in Europe maybe, you go across to France and France is very very far away, it's something that's over THERE (geste et syllabe longue pour la distance, 14- 4.13) and...so...because you'd see Afrikaans on a daily basis and Zulu or you got it on T.V. that sort of things I think it's easier for the kids to take that
- Enq : ok
- Nina : and also, French is very different to the other languages that they that they learn. Afrikaans is very different to French and they haven't grown up with it so...the thing, the whole concept of gender ...and having masculine and feminine ...and eh the verbs, and crossing off the endings and that sort of thing, and the adjectives that have to agree, they find it very...tricky. so it's normally the brighter kids that do well in French ... and [it's also] the brighter kids because they've done well in it that they choose to take it. here at Clark
- Enq : is there no gender in Afrikaans ?
- Nina : no, Afrikaans no gender, Afrikaans is actually been, I think at the university of Berkley or somewhere like that it's studied, they've got a whole lot of department there where it's studied because it's such a pure language...because the grammatical rules in Afrikaans are very much black or white, there is only three tenses : past, future and present
- Enq : ok/
- Nina : and only one past
- Enq : ok
- Nina : so...so it's quite it's an easy language
- Enq : ok ! what does pure means in this sense ?
- Nina : pure as in in French there is lots of exceptions, and in English there is lots of irregularities
- Enq : so it's pure in the sense that it's more straightforward ?
- Nina : yeah, yeah.
- Enq : ok
- Nina : so...the problem that I face is that because the children have not chosen to take it and they are sort of forced to take it I'm not teaching very bright childrenand in the class I've maybe got one bright child and one slow child and because it's a

smaller class, you've got to sort of teach at his level then you got to teach at their level so...

Enq : yeah I remember you saying that/

Nina : yeah...I can't...I mean, there is one child, he is really NOT academically gifted at all (sourit) I've got a couple of them and so you just got to modify it towards that ...and they find it very difficult to write French, they find it very difficult to remember the WORDS because it's so foreign/

Enq : yeah

Nina : they've never seen them before...

Enq : yeah, so they're having a hard time finding strategies to/

Nina : yeah. also the thing is the education system in South Africa has changed for the last couple of years and there is a new education system called « outcomes based education » and those brought in by the new Government and the children that are coming through NOW were the first children to be taught like that

Enq : yeah/

Nina : where it's very much and I think in language they'll struggle because it's very much a...self discovery learning

Enq : hm/

Nina : where it's group work and and the teacher, it's not what they...in the olden days they used to call "chalk and talk" you understand, they explain and the children do the exercises...

Enq : yeah !

Nina : this is more you give them a thing and they work it out for themselves they work in a group

Enq : that's good that works well !

Nina : yeah, but for languages it's difficult

Enq : yeah/

Nina : and also the kids maybe they are not used to, maybe taking a vocab list. and having to learn it

Enq : hm

Nina : which, sometimes it's just what you have to do ...you just have to learn these words...if you don't...you can see them over and over and over and then you'll remember them all but sometimes you need to move on to the next section, you need to say « do you know the names of animals ? »

Enq : you need some work from them ?

Nina : yeah and then you battle with that as well because it's not like another subject where you can a...maybe biology or geography...you can apply laterally to every day life...this is a word that they have never seen, maybe it's got stems or roots in Latin which is the same as English and that sort of thing but

Enq : yeah

Nina : but something like eh...a [*couchon*] is a pig/ it's something they just have to learn

Enq : yeah

Nina : so they struggle with that as well

Enq : true (rit) *un cochon* ! (rires) that's a funny example. you told me last time you don't have a precise ...book and you just create your material out of bits and pieces you like/

Nina : yeah !

Enq : which most of the time is the more appropriate/

Nina : yeah...there is a very good book, a book that is used in South Africa called ...a lot of the schools use it...eh...*tricolore*, *Encore tricolore* it's called

Enq : hm/

- Nina : there is a lot of books but aren't they, eh but another thing is that eh...I FIND personally...is that and what I even thought about is developing a South African French text book because they're all British
- Enq : we could do it together !
- Nina : yeah! because little things like in England, the school is different to schools as here...I don't...because the textbook is very much based on England or America. for example we have maids here in South Africa...and
- Enq : yeah. like *Madame and Eve* !
- Nina : yeah! (rit) so you don't ...so you need something stereotypically South African
- Enq : yeah/
- Nina : where especially in an old boy's school, the boys can say « yes, that is what I do those are the words that I need and this is how I do it in French » ...hm
- Enq : that could be a good idea...
- Nina : and when you're looking at the schools, and that sort of thing, I battle because I mean I'm not saying that my French is just fluent I know that my French is good enough to teach French to teach
- Enq : your French is good/
- Nina : up to Grade 12 but there is little words that I don't know because I never came across them in France. In don't know what...like...the name ...of... maybe some of the traditions or that sort of things
- Enq : you should have a honeymoon in Mauritius !
- Nina : (rit) yeah! I need to go back and...
- Enq : double purpose! honeymoon and French practise !
- Nina : (rit)...yeah I try to talk it as much as possible but I do ...I know that my French is rusty...because it's 12 years since I left...
- Enq : it's not !
- Nina : ...left France. but I do find it difficult...not difficult it's more time consuming...having to take material and make it ...I also find that I don't use the same material from year to year
- Enq : good !
- Nina : because I need, I adapt the material to the class
- Enq : it's a good thing/
- Nina : yeah ?
- Enq : don't stress out if you do that because that's good !
- Nina : (rit)
- Enq : because you never have the same public and you always need to renew and also for yourself
- Nina : yeah and you make it better and you improve on what has worked and hasn't worked
- Enq : yeah
- Nina : I use the internet, lots and lots of resources, and I try to get the kids to use the internet just to go and maybe...
- Enq : there is a couple of funny site I can give you the address of, because it's interactive
- Nina : like the hang man and that sort of things! And there is a lot and lot and lot of multimedia coming in. when Clark's got a lot of these things called a smart board
- Enq : hm/
- Nina : I don't know if you've ever seen them before ? it's actually a black board that's like a computer/
- Enq : ok/
- Nina : like Clark has got the most of any school in South Africa
- Enq : oh waah !

- Nina : they are very very very expensive/ hm and I think there is fourteen at the school at the moment
- Enq : ok/
- Nina : we've got a projector linked to your blackboard/ and if you write on the smart board it saves your work for you
- Enq : waah !
- Nina : you can open up you can open up the internet from it you ...anything !
- Enq : so do you use that in class hey ?
- Nina : I don't have one !
- Enq : oh no !
- Nina : but also you can get with the *Encore tricolore* you can get, they have got the multimedia stuff that now goes for the smart board they call it something else an interactive white board in England so there is just so much that you can that you can do but at the same time it's time consuming, on your department on your own it does take time if you are involved I mean I'm involved in the afternoons as well (les cours sont surtout le matin)
- Enq : yeah
- Nina : and either...you've got to have some sort of balance
- Enq : I fully agree
- Nina : I do the absolute best that I can for the children but I'm also going to be realistic about it
- Enq : creating your material is good but I know how time consuming it is, I've been doing the same for years too
- Nina : and also I'm a perfectionist so I want to...
- Enq : I've seen your exams, with the pictures and all on it I can see you spent hours on it
- Nina : (rit)
- Enq : you were saying you're using the internet for materials and that you wanted to create also a French resource from here, what are your sources ? like, do you use stuff from Africa, from France, from.../
- Nina : no it's mainly from England/ lots of them, and from America. there is just SO much information from the Internet, and I've actually found that the best sites to use, I just like to keep it simple as well, it is too complicated, there is too much information out there so I mean I play around when I've got time, in my old school I used to play *fun radio, nrj* on the computer because you can pick on the sites
- Enq : yeah/
- Nina : but it's blocked here I can't do it
- Enq : is it blocked ? why is that ?
- Nina : because boys are boys, they try to control the computers there is a lot of sites that are blocked so they don't go look at porn and that sort of thing ! because it's a school and...SO and it was just so that they could warmly be working I like to create quite a...informal atmosphere, I want the kids to enjoy coming to my lesson I want them, I think that they enjoy and they feel comfortable there and they are going to work hard at the subject ...
- Enq : let's say you want them to describe from pics/
- Nina : yeah ?
- Enq : and you choose pictures showing different atmospheres/ where do you pick them from ?
- Nina : from books mainly from books
- Enq : yeah? but picturing what type of francophone situation ? French or African or ...
- Nina : oh the books, they're varied I mean some of them are even Canadian
- Enq : ok/

- Nina : yeah yeah it just depends on what, luckily there is a lot of resources and I've collected quite a lot of my own sort of stuff so as I say there is so much information there
- Enq : yeah and do you find them more receptive to a certain kind or/
- Nina : hm...
- Enq : what looks like their life or/
- Nina : no I think that they're quite, I try to teach them about France because it's so different, it's very different to South Africa, to tell them about Paris and about French people and about the French little idiosyncrasies like a French person would eat with their hands on the table
- Enq : hm
- Nina : and French people would...and I've got a very nice that talks about that and they like it quite a lot hm French food and how much French people are passionate about food (rit)
- Enq : I'm not going to say the contrary I love food !
- Nina : and eh the French schools and how at a French school it's different to here, you don't wear a uniform
- Enq : and are they getting interested by that ?
- Nina : yeah ...and we had a boy who was here out from France a couple of, last term
- Enq : oh nice !
- Nina : he was from eh his mother was the managing director of *Lacoste*/ and went onto a South African holidays and decided to send him here for 6 weeks to improve his English and the boys LOVED him. they absolutely loved him, they loved the fact that he was different and he could hardly speak English and they wanted to know all about his school and that sort of things
- Enq : good stimulation for them hey/
- Nina : yeah, so that was very nice for them to have and for them... to see but these boys also wealthy boys, they are well travelled
- Enq : yeah/
- Nina : these is the upper echelon of South African society, these are rich kids.
- Enq : yeah
- Nina : so they HAVE travelled, they have been to Europe they do know ... [not such thing as by] television and that sort of thing...
- Enq : do you think it does interest them in learning French more or ?...do you think they'd be closer to it otherwise ?
- Nina : eh...a think a lot of them learn French because they have to
- Enq : hm/
- Nina : but I think that they...French is a very romanticized language ...
- Enq : so...all the stereotypes still play ?
- Nina : the stereotypes are SO played, the fact that I'm a French teacher in south Africa, people always go like "waoh!" yeah (rit) the fact that I sort of know any French, even though it's not brilliant my French/
- Enq : (rit)
- Nina : and I mean it's very different for me because I'm not French
- Enq : ok/
- Nina : I'm not French, I'm a South African
- Enq : well even though...even as a French I'd react like you! like no I live like you, it's the same
- Nina : (rit) and the people are very romantic about it like you heard Michael (un collègue) speaking about it earlier
- Enq : hm

- Nina : like yeah, saying that French it's [nice to hear it] and that is also that's a South African thing and a lot of South Africans think as well like you know it's the language of love ...and it's so romantic, and it's DIFFERENT and just because it's different it's unknown to people.. and that does create a bit...a lot of the boys come to me and say « oh Ma'am, I want to do French, I want to do French »
- Enq : but why is that ? do you know why ?
- Nina : I think it's because they think that French women are beautiful/ (rit)
- Enq : ok (rit)
- Nina : so yeah they are ...they find it difficult though. they DO find it difficult
- Enq : for them there is not much proximity between...French and them ?
- Nina : no. not really.
- Enq : what about for you ?
- Nina : not really.
- Enq : yeah it's difficult/
- Nina : not really, it's difficult for me, I don't think I'll always be a French teacher/
- Enq : ok/
- Nina : I don't think that I'm French enough to be a French teacher
- Enq : ok/
- Nina : but just that I've always ended up teaching French. I don't ...I love teaching. eh...I've just happened to ... my main teaching subject is English eh but I've just always ended up teaching French at my...the first job that I was at I went as an English teacher and the French teacher left and I took over from her
- Enq : well, it's still going to be a great experience for you when you go back to teaching English
- Nina : yeah, so I enjoy it, I don't know...at the back of my mind I always know that I'm not French and I get very self conscious and we had these meetings with all the Fr,...and it's mainly francophone, they teach French is South Africa and I know that I'm not French
- Enq : so ?
- Nina : I just feel you know....that they sometimes think « does she know enough to actually teach it? » or « she's making so many grammatical mistakes » and I just
- Enq : do people make you feel that or is it...like a self thing ?
- Nina : I don'tsometimes...
- Enq : because sometimes we are hard on ourselves/
- Nina : yeah, it's probably a self thing but also I find that the French are PASSIONATE about their language
- Enq : yeah/
- Nina : and I don't think that they sometimes don't want .you know they ...it's probably ...I've actually never spoken to anybody about it... I'm sure it's a perception that I brought
- Enq : but we're brainstorming, that's what's interesting !
- Nina : yeah I DO FEEL that sometimes...I'm not...quite...I know that I'm not at their level and...that maybe they're judging me because of that they think...but...I know that my aca...my results have been very good
- Enq : hm
- Nina : that they've been above average, and I know that I'm a good teacher
- Enq : so...in case you doubt that comforts you/
- Nina : yeah !
- Enq : yeah you're right !
- Nina : so...and I mean the boys tell me, the parents tell me, my results tell me hm I know that I'm good at what I do ...and I just lucky I've got to tell it that way

- Enq : yeah ! but it's just like me, there is always moments when you doubt about yourself like just like me when I'm lecturing at uni sometimes I'm ..there is people older than I and I'm just like is...it can't be true but yes you can
- Nina : yeah, but I never pretend to be someone in front of the kids that I teach that I'm not
- Enq : no exactly
- Nina : and I say to them « I'm English , I'm no French , I haven't spoken it for a long time » I know hm... I think that my grammar is quite good in terms of actually teaching it in a structure it's better, when I'm speaking it's not as good as...
- Enq : we all make mistakes when we talk !
- Nina : yeah and hm I think that from that ...from that perspective I'm quite good. I DO feel a bit self conscious about the spoken sound but the spoken sound is quite little in terms of the I.E.B. exam
- Enq : ok
- Nina : a lot of it is grammar and writing and... if I don't know what a word is like I look up in the dictionary
- Enq : exactly !
- Nina : I tell them that. I don't pretend, I don't lie, I don't
- Enq : I do the same in French when because when you teach different levels also at some point they can get you stuck/
- Nina : yeah !
- Enq : like, why is that here and not there on that other sentence ? and I'm just like ok, good question, you look up for it I look up for it and we brainstorm it tomorrow
- Nina : that's exactly...
- Enq : you're human, you can't know everything !
- Nina : yeah exactly ! but you see a lot of language teachers, the second language that they're teaching is their home language
- Enq : yeah/
- Nina : it's not very often that you find a second language... somebody teaching a second language that isn't a home language...
- Enq : ok...yeah but when it comes to foreign languages like that you have to at some point hey/
- Nina : yeah...
- Enq : ok, so you were saying most parents they push their children a bit too much in French hey/
- Nina : some of them
- Enq : why do they do that ?
- Nina : I think because ...South Africa is a very complicated country
- Enq : hm/
- Nina : and there are some people here, who are quite pessimist as well and they maybe think that they want their children to go overseas and then they need French and Afrikaans and Zulu isn't good enough and this country is going to fall apart and ...so it's very much an individual thing...eh I wouldn't say all parents, some parents, a lot of people in South Africa say why the hell the South Africans learn French and what is the point shouldn't they be learning Zulu ?
- Enq : yeah !
- Nina : which I can understand is a
- Enq : that s a question I'm wondering about !
- Nina : yeah...so it's a personal ...it's a personal thing...
- Enq : how would you answer to that question by the way/ because I'm also wondering about that like I'm French so you can't get me into the mystical French thing romantic ?

Nina : yeah ! (sourit)

Enq : I don't... I don't have the distance but to me it's not like a *cliché* stuff so I'm quite surprised when there is so many languages here and people...

Nina : I feel...no, I feel...I'm actually embarrassed that I can speak French and I can't speak Zulu

Enq : yeah ? why is that ?

Nina : I think that I, well...I also grew up in apartheid when I was at school it was apart and you don't learn Zulu at school and you learn Afrikaans and then I went overseas and I learnt French I was lucky enough that I had the opportunity to go overseas ...hm...but I also yes I suppose they also did it at school...but in a lot of the schools in South Africa it's only the private schools that offer it/

Enq : ok/

Nina : the more elitist schools and the private schools are traditionally the schools that have quite an English background

Enq : hm

Nina : they were based on the English public school system

Enq : yeah/

Nina : you know, and in those schools you would learn French

Enq : so it links ...

Nina : it links it to that yeah

Enq : it links it to the European English system/

Nina : yeah

Enq : ok

Nina : hm to answer that question, why does anybody learn a language ? why do you learn another language ? if you're English speaking in a way ?

Enq : there are many reasons hey ! but that is a good question/

Nina : yeah yeah...so, I think it's also a way ...learning a language I think it's a very different way of learn... using your brain

Enq : yeah I agree

Nina : and it makes you think in a different way and what I think you are trying to do at school is to get the brain to develop that's what ...its not really ...it's about the development of the child and in as many different ways as possible and I think the more you stimulate it the more it's going to grow ...that's what I say to the kids, your brain is going to grow... if you learn and don't you want your brain to grow is the sense... it's like any part of your body . It's not like it's actually going to grow but ...

Enq : no no, yeah yeah, but it does/

Nina : yeah hm so I think that the teachers have a different way of thinking that they don't come across in...other subjects. I like it...I think at maths as a language as well/

Enq : hm

Nina : eh...

Enq : to bounce back on that, eh...I've heard from informal discussions to interviews that some people tend to think that most languages here are going to die to the benefit of English ...would you bounce back on that ? thinking also that you tend to think that more...the more languages you've got, the more facets you've got onto your brain...

Nina : yeah, I think that is just teachers that, first a different way of thinking/...it's...even if you don't ever use the language, the fact that you maybe had to sit down and work hard on certain eh or had to remember what a word is well that's using certain part of your brain that is maybe going to benefit you in later life I don't know if other South African languages will die I don't think that they will. I think that all

languages...have taken some sort of a compromise. English is universal language, but then every language, even English, is changing...I mean, who's to say in 20 years time that we ...to look at the sms language...the way that English is becoming ..it's becoming a lot simpler/

Enq : hm

Nina : in a sense

Enq : yeah/

Nina : if you look at the way people used to write and people used to talk 100 years ago and the way they talk now

Enq : some people say the same in French

Nina : languages, it evolves. that's the same in French apparently I heard that the gender is becoming less and less important ...in French

Enq : well, it's still topic for lots of fight like, for instance when you say professeur/

Nina : yeah/

Enq : now you can write professeur with an e in the end

Nina : oh ok

Enq : because there is more and more female being a teacher at uni and they want them to be acknowledged as female uni teacher...so it's still kind of...it's full of eh

Nina : language is a living thing

Enq : yeah

Nina : it's something that's living it's something that's organic, it's something that changes, and...

Enq : do you think the language here will keep ?

Nina : I think that they will keep

Enq : despite the big importance of English and then Zulu and Afrikaans for Natal...

Nina : yes because there is always going to be a cultural identity in South Africa...and eh... I think that Afrikaans does have it's place here but...the thing is that...the language is unfortunately...I think that the people who speak those languages at home will stay there won't be as many English people learning them.

Enq : hm

Nina : if you see what I mean they will have to learn it at school and stuff but most people will speak English so they wont carry on with that language afterwards xxx in the home environment and then they will learn English

Enq : and they use English as a medium

Nina : yeah, and even, most Afrikaans people in this country speak af,...speak English fluently

Enq : true

Nina : not very many English, they speak Afrikaans TERRIBLY

Enq : ok/

Nina : terribly terribly. I feel so sorry for the Afrikaans teachers here

Enq : he's nice hey ? the teacher I've met is very nice, very interesting very nice.

Nina : yeah.

Enq : that's interesting these questions. so, what do you think French will become ?

Nina : in the world ?

Enq : no no here

Nina : yeah in South Africa...

Enq : in the world *aussi* but eh...

Nina : ...I don't know, I think it will always have its place but so I think will German and Spanish because of ...the world's becoming smaller in a sense with people, like you ...moving maybe moving to South Africa getting married and...your kids you'll teach them to speak French now you get that also in all sorts of differences but it's

a home thing. the lady who hosts the meeting here on Saturday she married a French guy, so her children have grown up bilingual/

Enq : hm

Nina : so, I think that France will have its place in South Africa but not because South Africans actively look for it

Enq : yeah/

Nina : it's because maybe the French have come to South Africa more than anything else

Enq : so there is more exchanges now between South Africa and the world ?

Nina : yeah yeah

Enq : it's opening more easily now as well ok ...so it has a place as a foreign language ?

Nina : definitely

Enq : but what for ?

Nina : hm...

Enq : eh if we put French next to the other local languages, what interaction is it going to have ? does it have a use or ?

Nina : right here in South Africa probably not.

Enq : yeah/

Nina : but if you look at it, South Africa is going to become the power house of Africa.

Enq : it is already !

Nina : yeah, it is already. if South Africa is going to aid other African countries, people are going to, South Africans are, there is a link with French ...France already

Enq : yeah do people perceive it though ?

Nina : yeah yeah. and even the young kids they understand that/

Enq : so would you say that French is an African language as well ?

Nina : yes ! oo me,

Enq : maybe not South African but Afr,

Nina : African, most definitely. it's the most spoken language in Africa. yeah... I find more and more ...French people especially like to Cape Town immigrants and stuff that are coming from Nigeria or have come from eh the Congo, who are moving to South Africaand people are moving all over the place now

Enq : yeah...2 last questions

Nina : yeah/

Enq : and then I free you (sourit)

Nina : yeah/

Enq : sometimes I write and I use that for English and Afrikaans

Nina : yeah ?

Enq : and sometimes I don't know what term to use for the other languages

Nina : eh...we call them the traditional languages

Enq : traditional language ?

Nina : yeah or the... ex, indigenous languages, indigenous.

Enq : isn't that negatively connotated though ?

Nina : no it does not have a negative connotation

Enq : because I've heard about African languages then also Afrikaans is an African language/

Nina : yeah indigenous, it's a language that comes that was developed in that country and comes from that country primarily

Enq : but then Afrikaans as well !

Nina : yeah Afrikaans is also indigenous

Enq : ok/

Nina : [form South Africa]

Enq : so I would have to say all the indigenous languages.

- Nina : yeah
Enq : because I've read Bantu languages but then it's badly conotated because of the Bantu school/
Nina : yeah yeah
Enq : and you can't really say black South African languages can you ?
Nina : no because there's lots of other black...black people in the world I mean there is black Americans and there's
Enq : ...yeah but can I say black South African languages ?
Nina : black South African languages yeah...indigenous
Enq : why did you learn to speak French ?
Nina : eh...
Enq : as a person now...the teacher's out !
Nina : I don't know ! it just...
Enq : when did that...
Nina : my mother is Scottish...I wasn't very interested at school and eh I did not know what subject to take and my mother...I think that she wanted , I think she had these...I don't know, she wanted me to go over to France and...just to travel...a bit so she said to me she was a bit of a character xxx and why don't you take French as a subject then you can travel ...and I was very young for my class
Enq : hm
Nina : so I wasn't quite ready to go to university I was only 16 when I finished school/
Enq : ah ok
Nina : and most kids are 18/
Enq : yeah/
Nina : so I wasn't quite ...I didn't know what I wanted to do so I went over to France and just worked as an au pair ...yeah I just learned it !
Enq : and did you...have you learned a little bit before you left or ?
Nina : ah yeah but to the level that I teach to now
Enq : yeah/
Nina : so it's not ...I mean when you're around in the country even though I didn't know WHAT was going on...!
Enq : oh you should have seen me in England the first time !
Nina : yeah ! it's difficult ! people speak so fast and...all sorts of things
Enq : true hey and has that influenced the way the way you want to teach French now ?
Nina : yes. because I know it's difficult, and it's hard for the kids to understand and sometimes I think that maybe it's easier for me to teach it because I think that the francophone teachers hm not expect but ...they just... they assume too much they assume that the child will just know because it's so easy for them
Enq : hm
Nina : and you'll prob... you might find that teaching English to francophones...
Enq : ...yeah/
Nina : if I was teaching it to them I'd just rattle on and think that they know exactly what's going on but they actually don't.
Enq : yeah/
Nina : that's difficult for them
Enq : true...what is French for you now ?
Nina : French is my job ! I don't know, I love it hm I do like it eh, sometimes I hate it
Enq : yeah/
Nina : because I think « what am I doing » ? I'm teaching French, in South Africa and it's, yeah and I know I don't speak it enough. I know that I don't speak it enough. eh but

Partie C. Observables construits en interaction

I like to ...I'm very much a people's person as well/ so I like to talk French and I think that I'm quite special as well because I can talk French (sourit)

Enq : exactly !

Nina : yeah ! (sourit)

(discussion pour contact à suivre et RDV pour réunion)

Annexe 33. Entretien avec Zola (2005)

Zola est enseignant de Zulu à Clark, nous nous rencontrons en juin 2005 pour un entretien qui se déroule dans une salle de travail de la bibliothèque, près du bureau de l'enseignante de français. L'enregistrement comporte une pause dans la transcription en raison de certaines digressions. Cet entretien dure environ une heure et nous l'amorçons en discutant le questionnaire de biographie langagière.

Zola : yeah main language

Enq : yeah it seems to be like everywhere

Zola : yeah...it is. but I think that eventually, we are going to need ...we do need one language where we can ...communicate and obviously English for the fact that you know Europeans and Americans they've been ...there before ... most of countries can realize in terms of colonization and readdressing the issues, democratization that's the reason why English finally comes up to the top ..and for the fact that xxx wise too you know they're super police

Enq : it's power and money hey !

Zola : (rit)that's it ! always down to that... so they're super power so eventually everyone realizes that if I've got English, then I've got an advantage because you know I can be able to get a better job somewhere and all that it's always down to that

Enq : are your students saying that ?

Zola : pardon ?

Enq : do your students, they think that as well ?

Zola : not really some of them ...some of them because they are white they are naïve they just think that ... since we are white and we we're English we we we are god given to to to earth, you know, and we'll be fine and things will always be smooth for us because we control everything...you now, so they are different...

Enq : yeah...so they still think in the old type of mode thinking it's going to be easy/

Zola : hm hm, hm hm...and it's hard to also ...try and...change them and tell them look we live in the global world and things are changing/...and this issue of a race it's not existent in a global world and soon also it's going to be almost next to NOTHING even in South Africa...so you, now the sooner you get to adapt and understand that ...your abilities is what take you far not that I know colour...and you, you're far better

Enq : obviously !

Zola : some of them ! still...you know. that mentality...again too I think what makes them to be like that is because...a majority of business people and rich people are still white because of obviously from the past ...so they still get jobs from their parents and all that so things are still easy for them compared to us so they still think ...since it's like this, it's going to stay like this forever/

Enq : yeah/

Zola : and you try to tell them that gradually, you know, it's going to change and...

Enq : it is

Zola : and everyone is going to end up being no xxx you're going to have a number of Blacks who are as rich as whites and a number of...and it's not going to be an issue anymore

Enq : yeah...

Zola : the issue will be ...eh...personality/

Enq : yeah.

Zola : what kind of personality xxx

(pause)

(nous remplissons la biographie langagière ensemble)

Zola : from more often ?

Enq : yeah

Zola : that would be Zulu

Enq : I'm learning greetings in Zulu !

Zola : is it (sourit) ?

Enq : yes ! (sourit)

Zola : *sawubona* !

Enq : yes ! *sawubona* and... I know *yabonga* and *yabonga gakulu*...

Zola : yeah thanks and then less (revient au questionnaire)...Sotho....Xhosa (avec le click)...

Enq : I'm learning clicks as well there is no clicks in French so...it's tough for me !

Zola : (rigole fort) I know ! ...I have Swazi...but these are my most common ones...Sotho Swazi seTswana...sepedi...almost ...all the African languages I can !

Enq : lucky you !

Zola : (sourit)

Enq : you can be a translator couldn't you ?

Zola : yeah...sepedi... I used...I do some translating xxx

Enq : oh, you could take advantage of those languages hey it's a chance !

Zola : yeah, sepedi...yeah those I can speak them on a standard, no problem

Enq : if there are others you can add somewhere I'll just ...after, because I've put 7 because most people they don't speak more than seven...

Zola : true too...

Enq : but you can add them to it or...

Zola : at those I'm I'm OK but I'm not ...as good as these (montre ceux plus haut) because there is Venda and Shangaan...

Enq : write them ! I'm interested, like find a little space or...

Zola : ok ok (écrit) Venda and Shangaan...

Enq : waoh

Zola : but theses ones really I'm struggling by now because ...I'm specialized in these two

Enq : hm

Zola : more often, so you find it, I've lots A LOT here and yet I'm loosing day by day because what happens with the language ...what I've noticed is that it's very difficult to be...bilingual and still be the best in both language or five languages. you find that as much as you know five languages but you can grade them/

Enq : yeah

Zola : and there is one up to five, you know, (sourit) just like that/

Enq : hm

Zola : so my top one would be these two/

Enq : ok, obviously these two you got them all there...so where did you get them from ? and when do u use them most, and what areas or situations...like eh work or eh home or...friends or social clubs or..

Zola : I've got them everywhere all at home...eh work, school, both of them basically like that...because at home we...

Enq : did you study Zulu at school ?

Zola : hm !

- Enq : ok
Zola : it's my mother tongue I studied it and also English see English is my mother tongue but at home we...
Enq : like a second language ?
Zola : yeah like a second language... at home too we use English and ...Zulu, you know, we we change/
Enq : hm/
Zola : and so these ones are any social area (commente le questionnaire)
Enq : yeah I understand
Zola : any social area, anywhere
Enq : ok...what about the others ?
Zola : eh...others, this one, we don't speak at home, all of them social areas mostly
Enq : with some friends or acquaintances ?
Zola : yeah with friends, in shops...TOWNSHIPS, visiting different area...only to find that in that area there are more Sotho speaking than Zulu speaking...people...also I have to ADAPT you know on order to/
Enq : yeah, people must be happy ...
Zola : people must be happy and it makes things easier
Enq : yeah
Zola : and it makes me to be ...eh...ACCEPTED quickly
Enq : yes, that's what I wanted to ask you too it works hey/ People like it ?
Zola : oh it works, oh OH ! easily !
Enq : because sometimes,
Zola : then as soon as you ...it's not only Xhosa to us...it's not only the language, it's also the culture
Enq : yeah...
Zola : because we have eh different ways of doing things you know and yeah in certain areas so
Enq : and it goes with the language/
Zola : yes it goes with the language, you can't separate culture and language. so as soon as ...you can identify ...as soon as you can speak eh other people's language and do their culture they can quickly identify with you ...unfortunately then most of them you'll find that I'm good at what ?
Enq : ...speaking ?
Zola : SPEAKING ! but other areas I LACK a lot because I've picked them much
Enq : then also all languages sometimes you don't write them often or read them often
Zola : hm that's right...I don't
Enq : but you do understand and recognize them ?
Zola : oh yes oh yes...
Enq : it's those...but you practise them more than you actually write or read them/
Zola : hm...and I've never been worried about writing or reading them
Enq : you don't need hey/
Zola : because...as long as I have the people they understand...and they understand me I understand them, I understand their culture and it goes well ! all then they can identify with me, accept me quicker and so forth...
Enq : exactly, that's very interesting/
Zola : that's what I've learned about the languages, if you speak...if you can speak someone's language, fluently or no, some sometimes you you don't need to be a hundred percent fluent but make an effort/ make an effort about their language
Enq : I think the same
Zola : eh and their culture ...AH !

- Enq : I try sometimes in shop to say thank you and goodbye in Zulu
Zola : it just makes someone smiles...look at that as soon as you say that they smile ...
Enq : but then I tell them, I'm learning ...
Zola : (rit)
Enq : because I say it badly
Zola : but that's good though ...like I've said you know, as soon as you say something and especially to you because he doesn't expect it...so as soon as you say *yabonga*, there is a big smile he's like waoh...because automatically you've shown the type of a person you are...
- Enq : hm
Zola : you know especially to a South African context/
Enq : hm
Zola : basically you simply saying ...you know, I'm not racist, I'm not against you, I'm this, you're saying a lot, a lot of things but you're just saying *siyabonga*, you've communicated a lot
Enq : that's what I want, because it's tough here, I'm French I don't know much about the situation
Zola : yeah
Enq : and I'm not participating in this
Zola : (rit)
Enq : but it's touch because
Zola : I know !...I know you're a [scheme] you're a
Enq : before speaking to me people say oh she is white maybe she's racist
Zola : yeah...
Enq : no no, I'm French ! I'm not part of this !
Zola : (rit fort) ah ...yeah ! a lot of people too are illiterate you knowBlacks, they won't understand what you mean by saying « you're French you're not part of this » as soon as they see your skin. because they've been brought up like that you know/
Enq : yeah/
Zola : if you see a different skin than you'd like and you're black, then you've got problems
Enq : hm and it's also the same on the other side
Zola : hm
Enq : sometimes I'm going to speak to some white South African person and because I'm white they think I'm on their « side »/
Zola : yeah yeah yeah
Enq : ...but I'm maybe not !
Zola : (rit)
Enq : sometimes they say something I disagree with it
Zola : I know ! (rit fort, se frappe la jambe)
Enq : because sometimes some speak to me...
Zola : I know they say certain things I KNOW ! it's the South Africa situation. unfortunately though I think...it's a mind set thing/ that ...that's why we had to go ...over that period and that's why...we're in this period of transformation now ... trying to change it/ and...everyone understands it it's going to take TIME
Enq : it's going to take time
Zola : very much, LONG time, generations and generations...for us, we just have to ACCEPT that, things are like this. but then choose not to accept that to sit and do nothing
Enq : yeah

Zola : we just have to accept that things are like this but again to, we're going to what ?
TRY AND MAKE A DIFFERENCE so ...for the next generation it gets better and better better

Enq : hm

Zola : because we wouldn't have been HERE if other generations where not what ?

Enq : exactly

Zola : were not doing something about it! so they did

Enq : have to make it be useful

Zola : they did something, all, the Mandelas' they did something until we are here.

Enq : hm

Zola : because in this school I was the only first black to start here/

Enq : hm/

Zola : ten years ago, I wouldn't have been here.

Enq : you look so young ! it's been ten years you work here ? no way !

Zola : (rit) yeah well I started young, I finished school very, I think, I finished Matric when I was ...normally here you finish at 18 -19

Enq : hm

Zola : I finished at 17/

Enq : hm

Zola : Matric. then I did 4 years at varsity which I was 21 then 22 I was working

Enq : yeah, I've done the same, teaching French

Zola : yeah...

Enq : at 21 I started

Zola : hm so I'm turning I'm 32 this year

Enq : oh !

Zola : yeah, I'm going to be 32 this year (rit) yeah !

Enq : what about you mom and dad ?

Zola : mom and dad ?

Enq : yes, their languages/

Zola : eish...my dad I don't spend much time with him but I know...

Enq : you mom ?

Zola : yeah I'm starting with my mom. definitely Zulu, English because as we speak she's in England, she works there she's also a nurse...

Enq : oh ! she must love it there !

Zola : eh (pas convaincu)

Enq : or maybe not ! she must miss the country but...

Zola : I know (il attendait que je me rattrape et rit) yeah at least ! I think they go to England, the difference is there, in England, because I also went to xxx...it's the WEATHER ! Firstly they hate it the same as I, I went there and [brrr] (onomatopée de froid) come back to South Africa as you can see it's winter and it's nice ! sometimes it's event too humid for winter...

(un élève entre dans la salle pour poser une question)

Zola : and then... she can speak Xhosa, she then speaks Sotho...that's also most of the languages I've taken from her...she can speak as much as I can

Enq : ok

Zola : seTswana

Enq : so how did you learn all those, by friends hey, by contact ?

Zola : by friends, contact with people, like I've said by going to certain areas...because of group areas at what eh what the Government used to do in the past they had group areas actually they used to settle gate people, separate them and put them into

different groups, blacks maybe, Zulus together, Xhosas together, but now, because we're changing, but we still...because originally they put us at there we're still more or less like that ...and mind you some people still think like that Zulus versus the Xhosas even within the Blacks

Enq : hm

Zola : you still have that

Enq : hm, I've learnt that yeah !

Zola : we still have that thing, it's not only the whites we still have « oh, he's a Zulu he's a Xhosa he's a white » or...so by travelling and visiting and having different friends you just

Enq : the frontiers are blurring

Zola : and also people I know are studying to move and to see Xhosas coming to Zulu into Zulu areas settling there (tape sur la table) and so forth and so forth of it but it's taking...

Enq : as it been one during apartheid ? like when they had

Zola : segregation/ segregation yes

Enq : and now it stays a bit sometimes like for example when you have Mbeki and Zuma fighting/

Zola : yes and Zuma fighting excellent and people's mentality eh for me a person who's different and is it a [dora] man or a original Zulu but...because I'm more educated I look at...the issue as a whole you know/

Enq : hm

Zola : instead of looking at

Enq : a person to person...

Zola : yes the ethnic group eh I look at ...who's Mbeki ? what can he give me ? eh who's Zuma ? what can he give me ? who's wrong ? and when it comes to this instance or this issue

Enq : hm

Enq : definitely yeah and Zuma is wrong and that's is just apartheid PERIOD I don't CARE he's a Zulu I'm a Zulu but the man is wrong [he's wrong/he's on his own] xxx you see but other people are still locked into that thing

Enq : do you think people are understanding now or are close to understand the fact that if they keep like for example I say I'm Xhosa and I say oh that Zulu person I don't like this because it's a Zulu person

Zola : hm

Enq : do you think they understand or they will understand that if they think that it's serving apartheid still/

Zola : ...

Enq : because...

Zola : you try and tell them but it's like...they've been brainwashed it's normal they've been brainwashed that thing has been PUT INTO YOUR MIND and they have grown with it, it's the same thing as apartheid like I've said we are off it but were still in it...in a way

Enq : yeah

Zola : one way or another there are still Whites too, because they've been brought up like that so their mind is still thinking that « we're everything is this world and we're the gods »

Enq : hm

Zola : and sometimes I even wonder if they think they are bigger than gods but some of them I think so

Enq : hm

Zola : you know the way they're so arrogant and at...

Enq : hm/

Zola : because it's been... PUT into their minds and it's HARD now to what to easily remove it for YEARS they been...TAUGHT to think like that

Enq : yeah

Zola : you know/ so to think you're going to remove it in five years...it's hard (tout bas) and so it's the same as those blacks it's hard to, you try like myself I challenge them some of them and try some of them they understand my point of view but some of them

Enq : you challenge them intellectually ?

Zola : yeah but some of them it's like...« we hear where you come from »

Enq : yeah/

Zola : but who cares he's still ...a Xhosa and I'm still a Zulu

Enq : yeah, I understand

Zola : you see AFTER he's listened to you he's says « I understand and I admire your point of view Jeez you're looking at things different BUT at the end of the day... »

Enq : I can't do the same

Zola : « I CAN'T do the same »

Enq : yeah

Zola : and then so what do you do ?

Enq : it takes time. interesting issues hey/

Zola : hm definitely I think out there it would be the same xxx...that's the reason why it has become easier for me because I stayed with my mom so ...we anything goes here so...she can do this for...

Enq : moms give good advice hey/ (sourit)

Zola : I tell you (sourit) amazing stuff hey...women [repeatedly] it took long for us to realize that

Enq : (sourit)

Zola : (rit) our culture used to oppress women

Enq : really ?

Zola : YEAH ! Sure ! and men ...for instance polygamy a man in a Zulu society or African society can have as many wives as he likes

Enq : in Zulu too ?

Zola : YES ! xxx

Enq : ah ! I did not know, even now ?

Zola : yes ! even now because the law eh

Enq : hasn't said so yet ?

Zola : hasn't said no or what you know so....obviously if you can afford basically/

Enq : yeah it's linked to that

Zola : and if you obviously if you don't abuse them because the law protects human rights

Enq : well it's normal!

Zola : (rit)

Enq : (rit) it's not because we are women we have to be abused ! Oh !

Zola : NO ! I know ! it's a pity that we took longer to realize that women are more often assets to us than anything else eh...my father I don't spend much time with him but I know he would be good in Zulu eh in English he'd be average because he left school early and all that

Enq : hm

Zola : I think he would

Enq : it's normal it's a generation that ...

- Zola : yeah...he would be even here I doubt my father's never been, he'd be more a labourer than an...educated person you know/ sometimes I even wonder how did they meet with my mother because...
- Enq : but you know,
- Zola : but life is something else
- Enq : but school education is not like life education, life education is important as well
- Zola : definitely definitely, I think my father my father was STRONG when it comes to the social side of it
- Enq : see that's it, they were complementary !
- Zola : that's the reason why (amusé) you see
- Enq : (sourit)
- Zola : my mother is more educational but maybe she wasn't with, this one would know also she has a way with people, this one knows townships get there he knows the lingo! how to talk ! how to dress ! how to move nicely and all that and my mother get impressed but right documents do what this one is not rrrrr scared. but this one is like give it to me you know/ (rit) so I think that was the reason. so he might have understood (revient à la biographie langagière) to a certain extend recognized it yes, ah but speak it that would be very poor if I have to put poor
- Enq : yeah you can just add more or less or....
- Zola : yeah ...yeah yeah ok more or less...yeah
- Enq : when needed like...
- Zola : yeah when needed not often/
- Enq : ok
- Zola : he tried but I don't know which I don't think...
- Enq : fair enough...ok interesting, so you're teaching Zulu at school hey/
- Zola : yeah
- Enq : can you speak a bit about that ?
- Zola : (rit)
- Enq : about your...students, about who they are and why do they learn Zulu/
- Zola : I'm not sure about the why they learn Zulu (amusé)
- Enq : why do you think they learn Zulu ? (sourit)
- Zola : (rit) I know, I know ! just joking !
- Enq : no, it's good it's good !
- Zola : eh (reprend son sérieux)... students. I teach mixed ability classes/
- Enq : ok tell me about that
- Zola : I mean I teach Blacks/
- Enq : hm
- Zola : some of them are Zulu some of them are Xhosas, Pedis, Swazis and all that but I teach them all Zulu
- Enq : hm
- Zola : and eh...some of them are black but....they're English/
- Enq : ...ok ? they speak English/
- Zola : what do I mean by that ? I mean because from their xxx from at home they speak English at school they've attended private school they've never come across Zulu it's ONLY now that they start Zulu
- Enq : but it that their cultural language ?
- Zola : eh they are Zulus by [setting] but their lifestyle as well as their languages is English
- Enq : ok
- Zola : so they are more western than being black
- Enq : ok/

Zola : so sometimes it's difficult those are challenges that they have to come across and people sometimes think that ... it's a [norm] if you are black therefore you'll be good at Zulu it's given that you'll do well so

Enq : so these kids they don't speak Zulu practically ?

Zola : they don't, they're the same as their their white counterparts see/

Enq : why do they want to learn it now then ?

Zola : hm...

Enq : because they could be happy only with ?

Zola : I know, I know

Enq : what's motivating for them ?

Zola : I think what's motivating some of them not many of them because our classes are not big compared to Afrikaans/

Enq : hm

Zola : I think what's motivating them some of them they realize that...they need Zulu to a certain extend

Enq : hm

Zola : I think their parents because they are the ones who make decisions for their children most of the time, they realize that ...eh if you look at the demographics you know the population in South Africa most people are illiterate are black and this and that maybe with the Government black it would be in their advantage to try and understand it or to make an effort eh since things are changing SO most of them are now doing Zulu because they realize that it will help them to a certain extend

Enq : ok

Zola : I'd say, you know/ I think that's the reason, I don't really know eh some of them are just doing it because they hate ...Afrikaans, same as others that will do Afrikaans,

Enq : is it like a choice by default ?

Zola : yeah, choice by default, excellent...which we always say to them « don't choose Zulu because you know you hate...don't choose Zulu because...you like me or because it's nothing to do with me because at the end of the day I'm here to what? ok, whether you like me or you don't », I always say to them sometimes when I'm angry really « I'm not here for popularity to contest I don't care what at the end of the day you go home and say Mr. Zola is cool or he's not cool, I'm not here to be cool or not », you know, if I'm cool and I still manage to get the message across I'm happy [it's upon us for me]. it pleases me I get satisfaction if I see you progressing because to me it's a broader picture...you know, I can do good in many areas in life if I put an effort you know/

Enq : hm

Zola : and do ...I can as well go to the cooperate work, study sometimes else news and pursue that and do well eventually ...but I've chosen to stick with teaching as much as this has got its challenges because me I'm like making a difference in the smaller scale in the country instead of always complaining and say what is the Government doing about this and that, so THAT'S the reason why. and maybe because I've chosen it and I love it and I enjoy teaching IF you know kids are learning and they're getting very wise. And I can see that they are getting something but there are cases when you just finish the day and think why am I doing this ! rrrr (mimique l'énervement)! and there are days when I think what a lovely day ! we're going somewhere ! you know !

Enq : yeah, and you're happy, I know that too ! and I also believe in small things changing big ones

- Zola : oh yeah that's me ! for instance, when I first came here they never had things like soccer and basketball because they were identified as African black sports and all that. I managed to,
- Enq : it's the big sport in France
- Zola : I know ! soccer is everywhere not only ...in the world ! but, is South Africa it's different, you know, Whites are more to rugby
- Enq : hm
- Enq : and we're dealing with those dynamics I challenge them most of the time at school « do you think sport is about race ? », because sometimes this quota system it's a big thing about whites and blacks in South African and all that
- Enq : it is
- Zola : and then I'm saying « tell me something, can't we why cant we in a population of 45 million, and 40 blacks, you can't tell me that all of these blacks can't play a sport, can't play rugby, ...maybe the problem is with development rather than with the colour » so if you can start putting measurements and developing players we'll get the right players at the right time and do the same xxx you do (ponctue ses dires en tapant sur la table)...same is in soccer. it's the same thing ! it has nothing to do with white it has nothing to do black, yellow, orange, you develop properly we develop players properly and have a vision we'll get the right players !
- Enq : yeah, if the training is appropriate to every one/
- Zola : but if the training is not appropriate to everyone then it's not right and there is a lot that's wrong there and in the end you end up with the wrong players and then you can put an excuse on colour
- Enq : exactly
- Zola : but the colour has nothing to do with it ! (très animé)
- [Je m'absente pour téléphoner afin de pouvoir prolonger l'entretien et partir plus tard, Zola continue sa biographie langagière]
- Enq : so about your Zulu class most of your students they take it because...
- Zola : some for the wrong reasons, wrong assumptions, some time they think that Zulu is easier than Afrikaans, some because they hate Afrikaans, some because they like the Zulu teacher, some because they hate the Afrikaans teacher, eh... some for the right reasons because they think it's going to benefit them in the future and they need it
- Enq : ok
- Zola : especially I always say I've got something I've written to them which helps them to choose, I've written the reasons why you should take Zulu the reasons why you should not
- Enq : that is interesting ! I would like to read it !
- Zola : I'll email you a copy
- Enq : that would be nice
- Zola : and where is Zulu as we speak in South Africa, you know, how many people, what's happening, I've given them that. I always give them the choice must be based on this for me it does not matter whether you take it or you don't you know/
- Enq : yeah
- Zola : but if you take it, then I'm here to do my job to teach
- Enq : yeah interesting...what Grade can they start learning Zulu from ?
- Zola : they start from Grade 8 since we start from Grade 8 here in high school up to 12, so they've got 5 years but the most difficult is that most of them they come without a background of Zulu, so you find that in 5 years you expected to teach them the entire language and...what I found mostly is that it becomes VERY difficult

because it is impossible for any language to know it within 5 years...and especially when kids only do it in class and outside they don't do it...as much as you give them work and practise and all that but outside they don't do it they only do it in class, which makes it much more difficult.

Enq : yeah

Zola : when you say outside if you speak it more, it will become also much easier for you to also understand a lot of things but still they don't speak

Enq : do you give them missions?...like go speak to doorman there and ask him how he is doing or...

Zola : yeah, we do give them...

Enq : do you ?

Zola : ...especially the lower grades because you've got that allowance of playing around and in the senior Grade you've got a syllabus, it's tight, you should have covered everything the exams the portfolios the, there is a lot so your focus is on really you delivering communication and language you want to enable kids to understand and communicate the language as well as culture on top of that and at the same time you're under pressure to what ? to produce the results and marks and all that...so I find that you end up tasks that you give tasks that are more based on a result rather than more...communicating and understanding and enjoying and relaxing

Enq : that is something that is difficult to break hey, do you have books for that ?

Zola : yes in Zulu but...Zulu is still at the infant stage compared to Afrikaans in South Africa, almost all the African languages simply just because before in the past eh private schools and Whites...didn't do Zulu

Enq : yeah

Zola : and would not have bought it you know so they did English and Afrikaans and EVERY thing even the instructions you go from medication to everything they give in two languages only/ everything/

Enq : yeah

Zola : so the only people who're focused on Zulu are Blacks and Africans and they also focus on their own languages

Enq : hm

Enq : if the area as more Zulu then they'll have Zulu and Zulu speakers and Zulu is the language

Enq : ok

Zola : with all the areas eh so we are new I think eh if non mistaken Zulu was introduced in private schools fifteen years ago

Enq : ok

Zola : so it's still a baby compared to Afrikaans that has been here for years we're developing material but there is material already and obviously most of the time we're still on the try and errors as teachers we're still finding best ways to teach it best ways to write second language books instead of eh first language type of books we're still at that stage, we still critic each other and say hey that book I think your language was too difficult of course you see but ...like now what we have proposed to do is which will take time we are going to create a website that, the principal is being supporting us

Enq : good

Zola : which more often most of them they don't take

Enq : so you have to take advantage of that

Zola : yes, he's helping quite a lot so we're going to develop a website with him so teachers are going to start sharing ...material and that website...so we're at that stage in Zulu we're growing

- Enq : very interesting
Zola : yes !
Enq : so Zulu is taught as second language here
Zola : hm
Enq : is it taught as a first language ?
Zola : yep
Enq : you teach both ?
Zola : no no, we teach it as a second language only
Enq : even for the kids who have it as a first language ? does it create problems or difficulties ?
Zola : sometimes it does but most of them won't mind because of the fact that most kids who are here have been going through the private schools so...their Zulu is at that level/
Enq : ok so they use Zulu a little bit less than English ?
Zola : yeah than English so their Zulu is there (il place la langue en dessous) because first language Zulu is much more difficult and it's a [rooteck] because you're using certain words and in your second languages you're using basic words and the second language it's more for for communication and simple things and you find that in a second language there are a lot of borrowed words from English, same sounds same everything from Afrikaans to as in first language we want genuine genuine Zulu (ponctue ses dire en tapotant la table, pour marquer un sens de rythme, de difficulté et de normes) which is much more difficult
Enq : yeah
Zola : sometimes myself too although I've done the first language I struggle with certain things
Enq : yeah/ what languages do you use in class ?
Enq : in class eh it depends you know I assess my people eh if like now we've separated them in A class and B class if I teach in A class which would mean I know that most of those guys can understand Zulu then I use Zulu from the beginning to the end
Enq : ok
Zola : but B class definitely it's a mixed ability they find that most of them can hardly hear anything so I use English most of the time and then Zulu sometimes then gradually as we grow depending on the class you might find out I might end up using eh 40% of Zulu and 60% of English or sometimes I might end up the other way around depending on how well they read or their situation, whether they understand when 'I'm giving an instruction to them talking to them are they how do they look did they understand did they respond or are they like WHAT ? (mimique l'incompréhension des étudiants)
Enq : yeah, I rely on visual too
Zola : and you know non verbal communication what are they saying you know what are they, but you know more often I use English you know
Enq : yeah
Zola : than than...to explain and all that but or papers from Grade 10 upwards there's Zulu only.
Enq : do you have students that learn Zulu that have learnt Afrikaans ?
Zola : hm...yeah you have Afrikaans students who take Zulu but they're Afrikaans, their mother tongue is Afrikaans maybe just because they say my parents are farmers so they have most of African labourers or they xxx so they want me to be able to have the advantage of the language which is quite good
Enq : yeah/

Zola : so you do have those and eh sometimes you do have those that start with Afrikaans and then in the middle of it they realize they want to change with Zulu, you have those who start with Zulu and in the middle of it AH ! they realize they want to change to Afrikaans you know

Enq : yeah

Zola : it's HAPPENING ! challenges it'll never stop ! in a second...

Enq : are they allowed to change ?

Zola : yeah they are allowed but there are rules and it depends when you're changing and all that because the...time and change, will he be able to cope and the type of the student is he quick (claque des doigts) and clever is he a hard working type of a boy things like that/

Enq : yeah

Zola : so as a teacher also you have a say as the head of the department although I've in the past said no, we don't need him I don't think he'll be able to cope no it's fine, we'll take him but he must understand that xxx

Enq : ok, we've only got 5 min left/

Zola : ok

Enq : what do you think of French as a foreign language ?

Zola : personally I think it's a good thing simply just because we are in a global world/ and definitely we need to start understanding other global languages eh in particular those that are already those that already have the structures such as your English and your French and eh for me it's a pity I would have liked to see even more languages kids having choices in more eh global languages

Enq : why is that ?

Zola : simply because it gives them advantage I believe that in the future even now it's starting to happen we're living in a global world eh to us in the past ...going to like I've already went gone to England and other countries I was farfetched it wouldn't have happened so it's nice now it's easy I can even plan a xxx [at my aunt] I can even plan a trip with my family/

Enq : yeah

Zola : it's nice if I can plan a trip to go to France I'm able to speak eh French

Enq : but why French in a global language that uses English mainly ?

Zola : hm ?

Enq : what's the use of French in a global...world that uses mainly English ?

Zola : mainly English/it's because I think you've we all tend to promote it as much as we need one language but if you [xxx turn to promote] one language and don't promote other languages what will happen is that other languages will eventually die and if those languages die we'll also be losing rich cultures, differences which eh makes us to be unique compared to others, positive differences which makes us to be unique to others so in that sense I think it's very important to learn about other languages except English because it teaches us to learn about other people/

Enq : hm

Zola : who are they what they think so we don't end up being naïve and thinking that just because you're white

Enq : there is one way to...

Zola : there is only one way so that means you think like that, you think like that (montre différentes directions) you know we end up classifying people wrong because we think that just because you're white therefore French people and you know stuff like that

Enq : hm

- Zola : personally I think it's VERY very important. IN PARTICULAR also for those people who like travelling/
Enq : yeah ?
Zola : but it does to people who like meeting people different people and all that because for me, what makes you think because you you're English what makes you think you're better than other people ? I question that
Enq : yeah there is no reason !
Zola : so that's why you must also show appreciation to other people and the other languages and the other cultures and for me I think it makes you a better person, if you learn about...because you are able to appreciate/
Enq : learn about difference hey/
Zola : to able, able to learn about difference, yeah appreciate other people, accept differences, be ABLE to THINK eh better rather than narrowly
Enq : that's exactly what I think about languages...
Zola : (rit) because people who don't learn about other languages other cultures and the other people, they end up becoming naïve they end up thinking that they're the best people because it's narrow minded, their language's better, they're this and that ...so they think about THEMSELVES rather than other people
Enq : yeah
Zola : even solutions to solutions that they agree to the world are solutions to benefit them instead of what ? benefiting all because they don't have a wide picture of life they only have a narrow picture
Enq : I understand...so do you think that French as such has a future in South Africa as a foreign language ? what would be the use ? how do you see things about that ?
Zola : eh...they, I think, languages foreign languages in South Africa will also battle to make a mark in South Africa because they'll always need a back up from your big stake holders, Government and so forth if the Government does it then you also need schools to promote you need all that because you know for a foreign language to succeed you'll also need that...finance to try and sponsor...same as in Zulu too
Enq : but Zulu you can understand there is a demand because it's a strong language in South Africa/
Zola : hm!
Enq : it's very vivid and there is plenty of people speaking it and it can be an asset for work as well, but what about French ? what's the use ?
Zola : there is a demand in a sense that, if you look at in Africa, you know most countries speak what ? speak French and...also you go to France and to other areas to the East, France here and there will be a demand but obviously not as much as Zulu or not as much as Afrikaans...

Annexe 34. Entretien avec Antjie (2005)

Antjie est une femme d'une cinquantaine d'année, de passage en France et étudiant à l'institut de Touraine. Nous avons été mises en contact par son enseignante de français et nous discutons dans un café du quartier des Halles à Tours. La transcription proposée ici ne présente que des extraits (dans l'ordre chronologique) de notre entretien qui a duré plusieurs heures et dont je n'ai conservé que les moments qui m'ont semblé pertinents pour ce travail étant donné que nous avons discuté de beaucoup de sujets différents. De langue afrikaans, Antjie parle également anglais (la langue de l'entretien), xhosa et français. Cet entretien a lieu le 15 juin 2005.

Extrait 1

Antjie : you know once you meet people there, find contacts, you can get a job everybody, Céline, I know.....there a teacher there that will teach us French but she is Afrikaans, and she's never been to Paris, or France.

Enq : hm, ok.

Antjie : oh yes, she's been there for three days... 20 years ago

Enq : ok, yeah

Antjie : I don't want her to teach me French, she's .. there is differences in her tone of voice... people want a French person to teach them French and the actual society at Stellenbosch, there are lots of snobs.

Enq : so that is the market you mean ?

Antjie : absolutely! because they are wealthy, they travel the world and France is very into going to Paris and shopping. if they can speak French, from a lady who IS French. they will choose you above...they prefer you than an Afrikaans speaking person. if you are French and you can give French classes, they will choose. it's the authenticity/

Extrait 2 :

Enq : why is French is keeping up in South Africa ?

Antjie : because French is part of our ancestry

Enq : but not for most of people though

Antjie : eh look although the white population is by far the minority they have been the dominant ones for so many years and although the black society has become the influent society it is still and it's very prejudiced to tell you that I think the white brain power that leads the country

Enq : what do you mean ?

Antjie : the white brain power is thinking behind the economy eh the drive behind everything

Enq : yeah/

Antjie : is the white brain power

Enq : that's leading the country or/

Antjie : yes eh righteously or or indirectly

Enq : ok

Antjie : and eh

Enq : how does that affect languages ?

Antjie : eh the the European background and ancestry is very much xxx and the global village that we, I've in, makes Europe the vital part of Africa although we re at a

distance from you eh all the young people dream of coming to Europe and maybe work here and French, French as the French language as a certain quality for me like... London does not have or...

Enq : tell me more

Antjie : French is something special something like a very good meal it's cuisine fashion eh culture agri, eh architecture not agriculture (sourit)

Enq : why not agriculture (rit) ?

Antjie : yes alright,

Enq : am only joking

Antjie : or agriculture for the wine industry and champagne the language is refined the French are very well known for their superb quality and taste whether it's food, architecture fashion or tradition

Enq : is it more about leisure or what's going on politically ?

Antjie : I don't think so much politically as, but there's finer things in life and taste and culture

Enq : ok

Antjie : and maybe a better snobbery as well

Enq : possibly possibly

Antjie : if you say you bought this (montre son foulard) in China that's great but if you say you bought it in PARIS waoh

Enq : even if it's the same piece of clothing ?

Antjie : absolutely. I've had my hair cut and tainted in Paris in *Champs Elysées* and all the xxx snobbish ladies in Stellenbosch said oh! your hair looks divine ! I said yes I had it cut in France in Paris, waoh ! in *Champs Elysées* !

Enq : (rit)

Antjie : I can see that you know, so it's just is that something extra that makes the difference between artificial cream you put on a pudding and the real fresh cream. that's France.

Enq : so does it add to the social image of people or ?

Antjie : I think so

Enq : because snobbery is fine but what does it bring on everyday life ?

Antjie : the average person not interested in travel or culture or I don't think they would....

Enq : bother ?

Antjie : bother but the ones who have been educated and who have a taste for culture and art and the finer things love France

Enq : ok

Antjie : yes

Enq : interesting

Antjie : definitely I mean eh if I could tell someone I know I'm going to live in Europe, ok where ? in Belgium ? yeah in a village oh. and I'm going to live in Europe oh where ? France in Paris OH ! REALLY !

Enq : ok what if it's in France but not in Paris ? is it still looking good so to speak ?

Antjie : yes I think Paris and France in the group where I live and move is the ultimate compared to,

Enq : is that because of the historical and cultural background ? is French language living out of that ?

Antjie : ...it's difficult to say

Enq : this is why am asking you (rit) ! It's a real question because I'm wondering about that

- Antjie : I think yeah this is very xxx but for the upper middle class eh speaking from an intellectual point of view
- Enq : hm
- Antjie : not necessarily from a socio economical point of view eh ... I would say that France and French is the *crème de la crème* xxx
- Enq : talking about ?
- Antjie : the culture, the cultural yes
- Enq : with what is going on now or with traditional culture ?
- Antjie : I guess traditional culture yes. in our schools our curriculum in history the French revolution eh the kings Jean Jacques Rousseau
- Enq : hm
- Antjie : eh etc. there is more on French history I would say than any other European history ever
- Enq : ok. to me it's surprising because to me it's a partial thing in the world's culture eh and it's a bit old as well so I would think people tend to renew their ...attraction towards languages or culture
- Antjie : listen Céline, maybe it's like that for the younger generation but for my generation/
- Enq : hm
- Antjie : our age group and the people that I am having interaction with I think this is it

Extrait 3:

- Antjie: people would rather say they come back from France/ rather the Romania or Germany/... Germany is fine Italy and Spain too
- Enq : ok/
- Antjie : but French ! France !
- Enq : it's typical (sourit). if people have to the choice of learning a language of their province or a foreign language like that, would they choose the foreign language or the home language basically ?
- Antjie : foreign language
- Enq : and why ?
- Antjie : because it opens the world and they like to travel because the travel the travelling eh....
- Enq : is it part of a South African person to be willing to travel ?
- Antjie : yes probably in South Africa first say you don't necessarily need a black language
- Enq : ok
- Antjie : you can travel with through Afrikaans and English
- Enq : ok
- Antjie : but for a job yes but if you can travel eh and you've got the money you've got the go to Europe or America
- Enq : what about black people who would learn French ? is that the same ?
- Antjie : I've never met...any
- Enq : ok
- Antjie : but Williams/ Williams is the American lawyer
- Enq : but what about a South African black person ?
- Antjie: never met one ever learning French yeah
- Enq : so French program is still specifically targeted in schools curricula or ? or widespread ?
- Antjie : I don't know because no contact with schools, my children are older now [...]

Extrait 4:

Antjie: we had a very pure Afrikaans spoken at home as now people mix Afrikaans and English now.

Enq: why ?

Antjie: I don't know, with the integration of the languages in the new Government ? previously we had a bit of a snobbery I could go to school and speak with people in my class and I thought why do they use words like that it's actually English words and they both my parents were educated at tertiary

Enq : hm

Antjie : my parents worked at the railways or whatever and were not educated I only found that out later when I went to uni myself, now in order to cross the line between formal Afrikaans and I think it's to...it's very difficult to explain

Enq : it's very interesting too

Antjie : they found a snobbery element that the Brown people/

Enq : hm

Antjie : with a different type of colloquial expression and so did the Black

Annexe 35.

Entretien avec F. Balladon et J. Machabeis (2005)

Cet entretien, d'environ 95 minutes, a lieu le 11 juillet 2005 sur le campus de Howard College de l'université du KwaZulu-Natal, dans un bureau du département de français. Nous sommes installées sur des fauteuils autour d'une table basse, nous avons pris rendez-vous et c'est notre première rencontre.

Enq : oui, donc euh je suis inscrite en 2e année, à l'université de Tours, la vallée de la Loire, vous voyez/

JM : hm hm

Machabeis : est ce que je peux vous demander quelle est la délimitation géographique de votre étude ?

Enq : Afrique du Sud

Machabeis : uniquement ?

Enq : oui, pour l'instant, si je trouve des corrélations intéressantes avec d'autres pays peut-être mais il y a déjà beaucoup à faire

Machabeis : oui

Enq : mais mon terrain principal c'est l'Afrique du Sud

Machabeis : et qu'est ce qui vous a donné cette idée ?

Enq : ben c'est le fait que ...il se passe beaucoup de choses au niveau linguistique en ce moment depuis, depuis les événements récents qui ont a peine quinze ans et ...je m'intéresse aux terrains plurilingues et

Machabeis : hm hm

Enq : complexes même si mes profs me disent qu'il n'y a pas de terrain non complexe

Machabeis : c'est ça c'est ça oui

Enq : mais ça m'intéresse beaucoup puisque c'est lié à, il y a bien sûr d'autres soucis majeurs dans le pays et c'est normal mais pour moi c'est peut-être quelque chose qui va prendre un peu d'ampleur par la suite donc pour moi c'est un terrain fantastique car il y a beaucoup de langues différentes, de cultures en contexte

Machabeis : hm hm

Enq : et ce qui m'intéresse c'est de voir la présence de langues dites étrangères dans ce contexte c'est à dire par exemple on a le français italien allemand je crois/ dans le département de langues/ comment ça se place euh/ par rapport aux langues locales/ quel est l'intérêt des étudiants/ comment vous vous percevez cet engouement là ? s'il existe et...tout ça ça m'intéresse. donc la situation des langues et aussi le français qui arrive là un peu euh, enfin moi je viens de France donc le français me semble intervenir un peu comme un cheveu sur la soupe il y a déjà fort à faire avec d'autres langues/ donc je viens voir un petit peu quel est votre sentiment là dessus et comment vous le percevez pour les étudiants...donc je viens vous embêter un peu pour ça (sourit)

Machabeis : (rit)

Balladon : (sourit) très bien ! donc ça m'intéresse ce que vous faites parce que je viens de terminer une, une thèse de doctorat/

Enq : oui, c'est ce que madame Machabeis me disait/

- Balladon : qui porte justement là dessus. mon intérêt n'était pas tellement la politique linguistique pour le pays entier pour toutes les langues mais c'était comment la politique linguistique influence le français, donc l'apprentissage du français, la présentation du français, la place du français dans l'enseignement secondaire.
- Enq : très bien
- Balladon : alors bien sûr, y'avait beaucoup, un grand élément qui justement était les politiques linguistiques et.... il faudrait commencer bien sûr avec la Constitution.
- Enq : ah oui oui, ça j'ai...j'ai tout ça
- Balladon : la Constitution et ensuite bien sur le ...le...*Revised national*...
- Enq : ah oui oui, tout ce matériel là, je l'ai, je l'ai déjà. je sais comment je vais travailler mon truc c'est...mais moi ce qui m'intéresse surtout dans ce type de rencontre c'est vraiment votre...mais de toutes façons il faut que je lise votre thèse, hein ça y' a pas de problème il va falloir que vous me communiquiez les références, que je me la procure et que je la lise, ça c'est...important pour moi je pense
- Balladon : oui
- Enq : mais ce qui m'intéresse dans cette rencontre là aussi c'est vraiment votre ...votre expérience et votre vécu, votre sentiment en tant qu'enseignant de français et en tant que chercheur... en langues en fait/ sur ce terrain là.
- Balladon : la chose intéressante avec cette politique linguistique, qui est une politique qui est vraiment multilingue... c'est que dans la...en réalité, si on étudie de près le...*national curriculum statement*, ce qu'on voit en fait c'est qu'il y a une politique plurilingue mais en fait ce qui se passe dans les écoles n'est pas du tout plurilingue
- Enq : voilà
- Balladon : et que c'est l'anglais qui domine et qui prédomine... et kawan kamwan Kamwangamalu écrit beaucoup là dessus ok/
- Enq : hm/
- Balladon : et ...le...on commence à la maternelle et dans les classes élémentaires avec la langue...la langue maternelle/ mais très vite c'est l'anglais qui domine et en fait de *facto* c'est l'anglais qui domine dans tout l'enseignement en Afrique du Sud.
- Enq : d'accord
- Balladon : ce n'est pas les langues maternelles, c'est pas il n'y a pas vraiment une politique...la décision finale, malgré...la politique linguistique, la décision finale reste avec les *school governing bodies* et les *schools xxx governing bodies* qui décident QUELLE est la langue de l'enseignement/
- Enq : d'accord/
- Balladon : *language of learning and teaching*
- Enq : d'accord
- Balladon : oui. ça c'est....
- Enq : ça c'est propre à chaque établissement ?
- Balladon : comment ?
- Enq : c'est personnel à chaque établissement ?
- Balladon : chaque établissement décide, *the school governing bodies* sont les professeurs et les parents
- Enq : d'accord
- Balladon : et ce sont eux qui décident quelles sera la langue d'enseignement, ce qu'on appelle *The language of learning and teaching* L.O.L.T.

- Enq : ouais/
Balladon : et *the language of learning and teaching* est la plupart du temps euh...l'anglais. donc en réalité, les autres langues de l'Afrique du Sud vont petit à petit dis...disparaître
- Enq : hm. oui, donc c'est ce à quoi les linguistes travaillent pour que ce soit évité ce problème là en fait...pour éviter l'hégémonie linguistique
- Balladon : et c'est pas seulement le problème que les langues vont disparaître, au KwaZulu-Natal, où il y a vraiment des régions rurales où on est TRÈS LOIN... de l'anglais, par ce qu'on peut penser que l'anglais est la langue de communication mais c'est pas vrai/ dans les endroits om...euh...ou ruraux, l'anglais est une langue étrangère.
- Enq : bien sûr
- Balladon : alors ces enfants sont à l'école, ils doivent apprendre la biologie et l'histoire en anglais, choix de leurs parents, pas un choix euh politique, choix de leurs parents et des, des enseignants parce qu'on a cette impression, ce qui n'est pas correct, disons que la langue du pouvoir, la langue donc du succès euh
- Enq : économique/
Balladon : économique est en fait l'anglais/ ce qui est vrai les politiciens parlent anglais tout le langage du commerce c'est l'anglais et dans les... a la radio même l'anglais domine/ c'est la *lingua franca* du pays
- Enq : tout à fait. mais y a plein de situations linguistiques pour lesquelles c'est la même chose...je vois, j'ai travaillé un petit peu sur les îles Fiji et c'est pareil l'anglais, l'anglais représente un vecteur économique et de mouvement géographique aussi qui est indéniable...
- Balladon : je crois qu'il y a deux, y a deux...la théorie que tu viens d'expliquer qui est naturellement *politically motivated*...faut quand même bien être conscient que dans le contexte de la, l'époque post-apartheid euh c'est ce qui est derrière en fait cette, toute cette...attitude à l'égard des langues qui non seulement a comme obstacle en quelque sorte donc la réalité sur le terrain d'une langue qui économiquement est en fait le seul OUTIL d'émancipation/
Enq : hm/
Machabeis : mais également (à sa collègue :) et tu pourras me contredire si j'ai tort mais je crois que les...nos étudiants, par exemple, ne perçoivent pas du tout le zulu par exemple, qui devrait être leur langue d'affiliation euh...culturelle, émotionnelle etc. ne perçoivent pas du tout le zulu comme étant un outil absolument indispensable pour leur émancipation en tant que personne, ou...bon, et encore moins en tant que personne professionnelle. donc je crois que ...la disparition progressive de ces langues, non pas qu'elles vont disparaître complètement... d'abord il faut...d'abord pour qu'elles soient maintenues faudrait déjà qu'elles soient parlées. hein/
- Enq : oui...
Balladon : parlées et CORRECTEMENT parlées...hein/
Enq : hm
Machabeis : or on constate, je crois que c'est un phénomène qui ...qui est assez euh enfin, on ne peut pas le qualifier de...attristant parce que c'est finalement une espèce de LOGIQUE qui s'explique malgré tout/ mais c'est que la valorisation de ces langues vernaculaires...elle...elle... est généralement MANQUANTE au sein même des communautés qui parlent ces langues. n'est-ce pas/
Enq : elles ne sont pas fixées ?
Machabeis : euh...vous voulez dire fixées c'est à dire ?

- Enq : euh...avec euh...explicitement c'est à dire avec des référents de grammaire des choses comme ça
- Machabeis: ah bah ...si
- Enq : c'est que les gens ne les connaissent pas en fait/...
- Machabeis : si si
- Balladon : non non, elles sont fixées
- Machabeis : ah si si, nan nan, elles sont tout à fait fixées mais euh y a beaucoup de gens qui euh enfin, n'oublions pas également le niveau extrêmement important d'illettrisme dans ce pays hein/ hein/
- Enq : oui, tout à fait
- Machabeis : donc, dans n'importe quelle langue on est illettré, n'est-ce pas. donc euh les étudiants qui euh ... bon, les parents choisissent l'anglais euh dans les écoles parce qu'ils veulent donner à leurs enfants euh les meilleures chances euh de hein de pouvoir euh étudier d'une façon qui leur ouvre des portes...donc je crois qu'on est dans cette phase ou politiquement, on peut comprendre que tout soit tourne vers ce multilinguisme mais je crois que personne n'a vraiment euh de certitude comment ça va finalement se mettre en place/
- Balladon : oui et le problème est, c'est encore plus compliqué que ça parce que si en fait on avait dans les écoles dans les lycées des professeurs qui parlaient l'anglais correctement/
- Machabeis : oui
- Balladon : peut être ou ...pas qui parlent correctement qui, qui parlaient anglais, avec ...AISANCE. peut être qu'il y aurait... ..peut-être que le résultat serait bon. mais nous avons une situation ou on a des professeurs qui parlent mal l'anglais, qui n'ont pas eu...une une
- Enq : une formation ?
- Balladon : ...une maîtrise...qui n'ont pas eu de formation, qui n'ont pas une maîtrise de la langue alors ils enseignent... en fait la réalité dans la salle de classe c'est, on enseigne en anglais mais en...il y a un mélange d'anglais et de zulu...
- Enq : d'accord/
- Balladon : alors les...les élèves ne ... n'arrivent pas à créer des concepts en anglais, alors ils créent ces concepts, ils réfléchissent en langue maternelle, puis ils traduisent en zulu/ euh en anglais/ et puis ils retraduisent alors en fait, le résultat...la raison pour laquelle on dit que la raison pour laquelle il y a un tellement fort échec, un [long] échec à l'examen final de *Grade twelve*, c'est justement parce que cette maîtrise de la langue anglaise, qu'on choisit pour écrire pour faire passer les examens, cette maîtrise n'est pas suffisamment...pas suffisamment bonne
- Enq : donc est-ce que ça remet en cause le médium qu'on utilise/ est-ce que ça remettrait en cause le fait d'utiliser l'anglais comme médium ?
- Balladon : bien sûr, bien sûr, on est en train de mettre ça en ...cause c'est qu'on devrait en fait pour avoir un meilleur résultat euh...
- Enq : oui moins d'approximation dans ...
- Balladon : oui de meilleurs résultats et un meilleur développement cognitif on devrait en fait continuer avec la langue maternelle jusqu'à la fin des études. parce qu'on a des étudiants qui viennent chez nous, on leur fait passer leur examen de Matric, *Grade twelve* en anglais
- Enq : oui
- Balladon : et qu'ils ne maîtrisent pas l'anglais, ils ne savent pas écrire en anglais et on voit que cognitivement aussi, ils sont...

- Enq : c'est un type d'anglais réservé à certains usages en fait ? alors c'est un anglais d'examen ou un anglais...
- Machabeis : non
- Enq : ou bricolé...
- Machabeis : non, c'est pas ça,
- Balladon : non c'est pas ça c'est tout simplement une mauvaise maîtrise de la langue, c'est pas réservé à ...non, c'est pas que ce soit un anglais étudié uniquement pour la biologie ou...
- Enq : oui oui, les niveaux de compétences sont approximatifs euh...
- Machabeis : disons que l'anglais étant la langue non seulement seconde mais quelquefois troisième...hein/
- Balladon : oui
- Enq : oui bien sûr
- Machabeis : pour la plupart pour une grande partie de la majorité de la...de la population de ce pays, euh le je crois que la situation ambiguë qui n'a pas fondamentalement de, de résultat de solution absolument idéale, c'est que si en effet on va dans le sens que Francesca vient de décrire qui d'ailleurs est à la base de l'esprit de toute sorte de documents officiels, dont ici dans cette institution où il y a le *language policy*
- Enq : ça j'aimerais bien si c'est possible y accéder/
- Balladon : j'ai une copie pour vous
- Enq : formidable
- Balladon : qui euh qui euh qui soutient euh l'enseignement de ...le ...de choisir le zulu comme médium d'enseignement
- Enq : ah oui ?
- Machabeis : à l'université/ hein/
- Enq : d'accord/
- Machabeis : donc pour aller dans le sens donc de, on arrive
- Enq : avec ces études là/
- Machabeis : pour ces étudiants là n'est-ce pas qui arrivent à l'université, qui pourraient continuer à obtenir leur enseignement dans le médium dans lequel ils ont été éduqués à l'école/ euh le gros problème étant, évidemment c'est qu'en sortant de la, on a donc un euh un B.A ou un B.C.O.M ou un B.S.O.X ou n'importe quoi, ce qu'on a/
- Enq : hm
- Machabeis : qui est absolument géographiquement limité au KwaZulu-Natal !
- Enq : d'accord
- Machabeis : voilà la grande ambiguïté/ enfin, je veux dire...
- Enq : oui oui
- Balladon : enfin, c'est limité mais d'autre part je pense que je suis plutôt pour, parce que je pense que le résultat intellectuel, le résultat académique serait meilleur/
- Enq : oui...mais c'est vrai qu'après, quand on élargit un peu le champ cette question de validité du diplôme va,
- Machabeis : c'est pas tellement question de la validité, parce que
- Enq : la portée en fait, géographique.
- Machabeis : c'est la valeur euh...la la valeur du diplôme comme outil comme porte d'entrée/ hein/ comme porte d'entrée à des, d'abord à des formations euh supplémentaires qui ne sont pas forcément offertes ici. autrement dit quand on veut poursuivre des études dans tel ou tel domaine et que ça n'est pas offert dans cette institution qu'est-ce qu'on fait ? donc y a donc c'est pas la validité que je cont,... personnellement je dois contester

- Enq : non, mais je me suis mal exprimée, oui oui
- Machabeis : c'est ...alors évidemment, on a, ne pas également euh perdre de vue le fait que cette institution comme toutes celles de...dans le monde entier aujourd'hui, fonctionnent énormément sur des...sur des...euh des subsides euh...ou des enfin, des subsides c'est pas vraiment le mot vraiment exact, disons des...des financements qui viennent de l'étranger
- Enq : oui
- Machabeis : nos recteurs sont en ballade dans le monde entier, pratiquement en permanence,
- Enq : d'accord
- Machabeis : hein, donc ils font leur travail de *fund raising* hein n'est-ce pas/ et il est évident que ce travail de *fund raising* ne peut vraiment euh recevoir l'aval des pays étrangers que si y a une contrepartie. hein, les gens dans le monde d'aujourd'hui, on ne donne rien pour rien/
- Enq : d'accord
- Machabeis : or donc si on ne peut pas, par exemple, avoir...qu'est ce qui pourrait, qu'est ce qu'il adviendrait du *international exchange program* ? n'est-ce pas ?
- Enq : hm
- Machabeis : à ce moment là, ça va à la poubelle directement. donc je crois qu'il y a une énorme ambiguïté entre bon, comment en effet, donner...à NOS étudiants, à nos locaux car après tout il faut être régional dans ces cas là hein/ il faut être régional, comment leur donner la possibilité euh d'avoir à la fin de leurs études euh quelque chose qui reflète leurs COMPÉTENCES/
- Enq : hm/
- Machabeis : n'est-ce pas/ et qui n'est pas simplement le résultat, plus ou moins satisfaisant, d'une, d'une lutte constante pour essayer d'écrire dans un ...une langue étrangère sur un, sur une matière qu'on est pas forcément, qu'on maîtrise pas forcément complètement parce que sinon on l'étudierait pas, et dans un médium qu'on ne maîtrise pas complètement/ franchement c'est pas la validité en tant que telle
- Enq : oui
- Machabeis : à ce moment là cette validité elle ne serait pas. À LA LIMITE, à la limite on pourrait même dire que, on pourrait obtenir de meilleurs diplômes/
- Enq : tout à fait
- Balladon : bien sûr
- Machabeis : on pourrait forcément obtenir de meilleurs diplômes, n'est-ce pas ? je veux dire...mais c'est la...la grande question c'est quelle est finalement la vocation de ces institutions euh hein/...
- Balladon : mais euh...ça touche vraiment ça touche le noyau de ce pays, ce pays est un mélange de pays du premier monde et pays ...en voie de développement
- Enq : hm
- Balladon : et...c'est vraiment ça. si on veut développer la région, développer la population qui est une population en grande partie du tiers-monde/
- Enq : oui
- Balladon : si on veut les développer, il faudrait faire ça dans leur langue maternelle, dans la langue maternelle/
- Enq : hm
- Balladon : mais on a, mais on a tout cet autre aspect de ce pays qui est un pays du PREMIER monde qui dépend de des liens...avec les liens...
- Enq : internationaux/

- Balladon : internationaux oui, et il y a vraiment, cette question de la langue est vraiment très...centrale.
- Enq : tout a fait
- Machabeis : on en a quand même ONZE
- Balladon et Enq: oui
- Machabeis : donc théoriquement et dans l'esprit de la Constitution, hein/ théoriquement dans l'esprit de la constitution, n'est-ce pas/ cette formule devrait être applicable et disponible
- Enq : hm, au moins au cycle primaire quoi, moins...
- Machabeis : oui mais également, et puis ça serait différent pour chaque région !
- Balladon : oui
- Machabeis : le zulu n'est pas parlé à *Cape Town* !
- Enq : bien sûr
- Balladon : il n'est pas parlé, enfin il est un peu parlé à Johannesburg enfin je veux dire...donc euh il y a des des... la complexité, il y a une complexité linguistique, culturelle, politique, hein, qui est telle et naturellement nous parlons, vous citiez tout à l'heure depuis 15 ans, je dirais seulement depuis 10 hein/ puisque c'est dix ans de du changement de gouvernement/
- Enq : tout à fait
- Machabeis : et en dix ans/ euh bon énormément de choses ont été faites, il n'y a pas de, de doutes que des progrès ont été faits/
- Enq : bien sûr/
- Machabeis : mais également dans de nombreux domaines on, on, et surtout dans ces institutions qui sont quand même
- Enq : installées on peut dire ?
- Machabeis : installées, c'est le moins qu'on puisse dire n'est-ce pas y a, enfin je suis sûre tu (à sa collègue :) en a fait l'expérience toi-même euh y a une très très grande résistance, une très grande résistance, une très grande inertie, on n'est pas dans le privé.
- Enq: partout hein, en France c'est pareil, l'inertie de ces établissements là c'est difficile à changer...
- Machabeis : oui ! oui oui
- Enq : ou alors à pas de fourni...c'est normal...dix ans c'est très très jeune aussi linguistiquement...pour des curricula scolaires...dix ans c'est juste hein/ c'est pour ça que ça va prendre beaucoup de temps...c'est vrai que...et comment...vous parliez tout à l'heure du fait que cette...que la langue est justement au cœur de cette dualité, pays premier monde et puis pays qui se développe, ou groupes dont les conditions se développent maintenant on peut dire,,en quoi elle se positionne au cœur de tout ça la langue ? pour vous ?
- Balladon : pardon ?
- Enq : vous disiez tout à l'heure qu'il y a cette dualité en Afrique du sud entre pays du premier monde et puis pays en développement, vous disiez que la langue est au cœur de tout ça/
- Balladon : oui
- Enq : est ce que vous pourriez développer ça ?
- Balladon : c'est une idée qui me vient à l'instant !
- Enq : oui mais justement !
- Balladon : (rit)
- Enq : les meilleurs conversations sont celles qui se construisent au fur et à mesure ! j'aime bien en plus, c'est stimulant intellectuellement
- Balladon : je pense que...(à Machabeis :) donne moi un coup de main si je xxx

- Enq : c'est un travail de groupe hein !
Balladon : oui...euh...bon,
Enq : parce que j'ai le même sentiment mais je ne saurais pas le formuler encore...je n'ai pas encore assez de prise...
Machabeis : est ce que je peux suggérer que ...bien que nous ne soyons pas techniquement une ancienne colonie/
Enq : oui/
Machabeis: enfin ! disons ...quand je dis techniquement, c'est à dire que le,
Enq : y a pas eu une domination à long terme euh/
Machabeis : si, y a eu une domination à long terme SI !
Enq : oui, c'est vrai
Machabeis : mais je veux dire euh disons que, techniquement/
Enq : hm
Machabeis : techniquement on ne peut pas dire que c'est une ancienne colonie.
Enq : hm/
Machabeis : bien. autrement dit euh pourquoi parce que, car l'Afrique du Sud n'a jamais été dirigée par un autre pays, hein c'est en ça que je...hein j'ai raison ?
Balladon: ...
Enq : ben la Grande Bretagne ou...
Balladon : on a été une colonie jusqu'en...mille neuf cent...soixante ?
Machabeis : 48 ? bah oui 1948 !
Balladon : oui jusqu'en 48
Machabeis : jusqu'à l'avènement de l'apartheid.
Balladon : oui.
Machabeis : mais ce que je veux dire c'est que l'apartheid lui même n'est pas un phénomène colonial/ voilà ce que je veux dire
Balladon : d'accord
Machabeis c'est ça que je veux dire, ce n'est pas un phénomène colonial/
Enq : hm
Machabeis : bon. comme quand même ça a duré pendant longtemps/ et que tous les gens qui sont aujourd'hui au pouvoir et qui ont élevés leurs enfants dans cette mentalité/ quelles que soient les, quelles que ce soient les,...donc c'est ça que je veux dire, c'est que techniquement/ l'héritage dont on essaie de, non pas de se débarrasser car on ne s'en débarrasse jamais,
Enq : non non
Machabeis : mais l'héritage que l'on essaie de ... d'assumer euh ça vient de ces 40, ces 50 ans d'apartheid. hein/
Balladon : oui
Machabeis : autrement dit, c'est pas mieux ni moins bien mais le pays a dû se libérer de lui-même, hein/ il a dû se libérer de lui-même, de sa propre...élite/
Enq : hm
Machabeis : et non pas euh se libérer d'une ...d'une... bon
Enq : d'un joug...
Machabeis : c'est à dire que le problème, le problème c'est que ...étant donné que le pays a cessé d'être une colonie pour devenir quelque chose euh qui politiquement comment dirais-je...euh...enfin n'a rien...non seulement n'a rien amélioré
Enq : hm
Machabeis : voyez/ mais c'est devenu PIRE
Enq : hm
Machabeis : c'est devenu pire/
Balladon : oui

- Machabeis : c'est devenu pire ! cette histoire de ségrégation...ça n'a... c'est devenu pire. Donc en quelque sorte, la ... y a pas eu de période d'après colonisation, y a pas eu de décolonisation, n'est-ce pas/ y'a pas eu de décolonisation/
- Enq : ouais ouais
- Machabeis : hein/avec donc un pays qui aurait choisi son leader et choisi également sa langue/... ou ses langues/ n'est-ce pas/ et ça a été en quelque sorte euh annulé, remplacé par un système politique encore plus, encore plus moralement contestable bien sûr, dont on est en train, aujourd'hui seulement de se remettre/
- Enq : hm
- Machabeis : donc finalement on a pas fait le travail de décolonisation dans l'esprit des gens et maintenant on est pratiquement en train de faire les deux...n'est-ce pas/ on est en train de faire les deux n'est-ce pas/
- Enq et Balladon : hm !
- Machabeis : et alors le, le, au sein même de ce plurilinguisme, il y a le statut de l'afrikaans qui est, qui a été la langue... la langue de l'apartheid, hein, c'est ça la langue de l'apartheid car ça a été la langue des dirigeants qui ont mis en place ce système et aujourd'hui dans ces onze langues nationales, l'afrikaans a un problème bien bien spécifique qui est encore différent de celui de l'anglais et qui est encore
- Balladon : oui
- Enq : ça m'intéresse/
- Machabeis : qui est très différent de l'anglais et qui est très différente de celui de toutes les langues euh vernaculaires. alors...la question de départ c'était ? ...oui, premier monde / tiers monde !
- Enq : oui
- Machabeis : premier monde tiers monde...bon, est ce que tiers monde/ est-ce que tiers monde ce n'est pas pas, ça n'implique pas... systématiquement un plurilinguisme de nature vernaculaire ?
- Balladon : ...oui...
- Machabeis : est ce que j'ai raison de dire ça ?
- Balladon : ...oui...je crois que oui/
- Enq : mais euh...
- Machabeis : vous voyez/ de toutes façons, dans toute situation de TIERS MONDE, y a nécessairement une pluralité linguistique...
- Balladon : ...oui...
- Enq : hm...
- Machabeis : oui ?
- Enq : pluralité linguistique et ?
- Machabeis : euh ...alors que dans des situations de premier monde/
- Enq : hm
- Machabeis : cette question a été réglée depuis longtemps...
- Enq : euh
- Machabeis : enfin vous êtes linguiste moi je le suis pas...
- Enq : ...au Canada, il y a beaucoup de ...c'est un pays qu'on pourrait qualifier comme faisant partie du premier monde (geste de guillemets) et y a énormément de joutes concernant le pouvoir du français et de l'anglais...
- Machabeis : oui mais attention...
- Enq : c'est quand même loin d'être résolu...
- Machabeis : oui mais c'est comme en Belgique. c'est comme en Belgique.
- Enq : oui et en Suisse aussi/

- Machabeis : c'est comme en Belgique
Enq : pourtant ce sont des pays du premier monde (geste de guillemets)
Machabeis : oui ce sont des pays du premier monde
Enq : y a énormément d'enjeux....
Machabeis : oui, donc c'est pas...j'ai un peu tort en disant ça...
Enq : nan mais c'est pas une question d'avoir tort c'est qu'on est en train de réfléchir ensemble...
Machabeis : disons qu'alors à ce moment là,
Enq : on est obligé de faire l'avocat du diable aussi ! (sourit)
Machabeis : à ce moment là, le problème du Canada, de la Suisse et de la Belgique, pour n'en citer que quelques uns, il doit y en avoir d'autres quelque part...
Enq : oh oui oui
Machabeis : c'est un, disons c'est un, ça illustre le fait que ...le ...ce qu'on appelle le premier monde...et tout ce que ça implique...euh... en soit n'est pas un élément nécessaire et suffisant, ...peut être nécessaire mais pas suffisant/
Enq : oui oui
Machabeis : n'est-ce pas/ pour euh pour arriver à une situation ou de telles tensions disparaîtraient/
Balladon : tout a fait
Machabeis : hein ?
Balladon : oui tout à fait
Machabeis : ou de telles tensions disparaîtraient...mais alors ICI ...est ce que l'idée de premier monde est spécifiquement associée à ...à une langue ?
Balladon : nan, moi je voyais ça plutôt que...pour développer un pays, pour développer une population/
Enq : hm/
Balladon : il faut une éducation SOLIDE.
Enq : hm
Balladon : et on ne peut pas avoir une éducation solide si cette éducation n'est pas FAITE dans une langue, dans la langue maternelle/
Enq : hm
Balladon : voilà. pour des raisons collectives etc.
Enq : hm
Balladon : alors, je voyais ça plutôt que ...la nécessité de, le pays doit se développer. est en train, en voie de développement, donc il est norm, il est il est, il est JUSTIFIABLE/
Enq : hm
Balladon : d'avoir une politique linguistique qui privilège les langues maternelles/
Enq : hm/
Balladon: tout en sachant que la langue du pouvoir, la langue du commerce et de l'économie, la langue MONDIALE est l'anglais/ et qu'en fait ça pourrait être un un moyen par l'anglais, un moyen donc de développer le pays, d'un point de vue GLOBAL/
Enq : hm
Balladon : mais d'un point de vue euh ...reg, même pas régional mais mais pour développer
Enq : du pays de manière interne peut-être ? (on se comprend mal : confusion entre l'expression « manière interne » et « moyen terme »)
Balladon : pour, voilà c'est plutôt pour le moyen terme pour pour construire une base solide.
Machabeis : moi je, il me vient une idée maintenant/

- Enq : oui/
Machabeis : enfin, il me vient une idée, c'est a dire, je crois que ... ce qui se passe en Afrique du Sud, euh c'est un phénomène de de c'est c'est c'est de l'ordre/ au niveau d'une magnitude n'est-ce pas/
Enq : hm
Machabeis : c'est de l'ordre de la Révolution Française/ ça a été moins sanglant/ par chance
Enq : oui
Machabeis : hein/ mais c'est de l'ordre de la Révolution Française, bien. autrement dit. autrement dit il y a peut-être d'autres comparaisons m'enfin ce que je veux dire par là c'est que euh ...je crois que pour arriver à ce que tu viens de suggérer (à Balladon) il faudrait et c'est ça qui MANQUE ici, il faudrait que la perception des Sud-Africains comme nation xxx qu'elle existe cette perception/
Enq : hm
Machabeis : or elle n'existe pas.
Enq : y a pas de sentiment d'unité nationale ?
Machabeis : nan. nan sauf quand on gagne au rugby et encore !
Enq : oui récemment encore ce n'était pas,
Machabeis : oui, le rugby ayant encore des connotations raciales. donc y'a pas de sentiment national euh y'a pas de sentiment national euh voila/ le problème
Balladon : même si on est en train de la construire (la nation)
Machabeis: oui le problème c'est qu'on est en train de construire ce sentiment national alors que le monde entier est en train en quelque sorte non pas de le déconstruire hm/ mais de ...
Enq : d'en observer les limites ?
Machabeis : d'en observer les limites et, oui parce que le *babel village and all of that* qu'on le veuille ou non bon on a beau voter contre l'Europe en France hein/ enfin bref hein/ les français ont leur raisons, non je crois que, il faudrait qu'il puisse se produire un CHOIX au niveau national mais un choix qui serait un choix de personne et ce ne serait pas un choix de dirigeant/
Enq : hm/
Machabeis : où les gens se diraient euh « très bien, on va se donner vingt ans...et pendant vingt ans on va on va on va construire une identité nationale en privilégiant ce qui nous appartient ce qui est absolument indigène à cette à cette partie du monde/
Enq: hm
Machabeis: et puis *if we're missing out a bit on the outside world let's be it*. est-ce que,
Enq : hm
Machabeis : tu vois ? euh il a quand même fallu un siècle à la France pour se remettre de la révolution hein/ et puis le deuxième siècle n'a pas été tendre
Enq : hm
Machabeis : ce qui l'a suivi non plus m'enfin euh ...ce qui, j'ai peut-être tort en disant c'est de l'amplitude de la révolution française mais à mon avis historiquement c'est antérieur
Enq : oui/
Machabeis : c'est plutôt la fin du Moyen-Âge
Enq : hm
Machabeis : sauf qu'il n'y a pas eu de révolution au Moyen-Âge. Autrement dit cette question de cette question de de de provincialisme euh presque de de de de petites unités enfin faut bien

- Enq : composantes
Machabeis : voir aussi le système tribal/
Balladon : oui
Machabeis : hein/ le système tribal. alors ça moi franchement, personnellement je n'ai aucune compétence naturellement sur la question mais en plus depuis vingt cinq ans que je suis ici/ je comprends toujours pas pourquoi Natal euh enfin... la violence au Natal qui est qui a
Enq : contre les Xhosa.../
Machabeis : euh oui d'une part, entre I.F.P. et A.N.C./
Enq : oui
Machabeis : c'est à dire que y a, y a une une un conflit régional/ d'une profondeur complètement insondable en tous cas pour les gens comme, comme, comme nous. hein/ enfin...comme nous et plus...comme pour moi qui ne suis pas sud-africaine
Enq : hm
Machabeis : donc euh donc je crois que c'est antérieur à l'époque de la Révolution Française ou au moins à l'époque de la Révolution Française le français était quand même fixé/
Enq : hm
Machabeis : comme,
Enq : y'avait une littérature et la langue en tant qu'objet était fixée
Balladon : dernièrement, vous êtes au courant du fait que notre vice-président Zuma/ a été viré/
Enq : oui oui j'en ai beaucoup entendu parler
Balladon : aussi, y a beaucoup de, de, d'interprétations de cela
Machabeis : oui
Balladon : comme étant, Zuma est un Zulu/
Machabeis : est un Zulu
Enq : oui/
Machabeis : Mbeki est un Xhosa
Enq : oui/
Balladon : et donc il y a encore
Enq : des enjeux ?
Balladon : des des...
Machabeis : il faut bien noter aussi que si Nelson Mandela a réussi a tout faire/ il y a une chose qu'il n'a PAS réussi à faire. c'est ÇA.
Enq : mais est-ce,
Machabeis : ça c'est surprenant
Enq : est-ce qu'à un moment c'était pas justement cultiver/ cet antagonisme euh zulu xhosa justement pour maintenir les...ces groupes dits tribaux,
Machabeis : ça a été
Balladon : oui dans les régions, l'apartheid a...
Enq : diviser pour mieux régner quoi/
Balladon : oui
Machabeis : oui oui, oui.
Enq : ils ont attisé un peu ce,
Machabeis : oui oui oui
Enq : tout ça
Machabeis : disons que disons que le multilinguisme dans ce pays/ est-ce que j'ai raison de dire qu'il n'est pas euh qu'il est...il est ressenti par la population dans son ensemble/ comme étant plutôt un problème/ ...comme étant un problème

- plutôt qu'une solution/.... ... autrement dit quelque chose qu'il faudrait arriver à résoudre/ n'est-ce pas/ donc qu'il faut résoudre c'est que c'est un problème/
- Enq : hm
- Machabeis : et non pas comme une richesse
- Enq : mais est-ce qu'on parle de multilinguisme ou de plurilinguisme ? parce que le multilinguisme il est déjà là/ il y a
- Balladon : oui oui
- Enq : onze langues nationales/ et pour euh l'université il y a autant de langues présentes donc est-ce que ce n'est pas le plurilinguisme le fait que chaque personne parle plusieurs langues qui est peut-être vu (à Balladon :) comme ce que vous disiez peut-être plus comme euh un euh (à Machabeis :) problème pour reprendre votre terme...
- Machabeis : écoutez...je me souviens un jour de la réflexion d'une jeune étudiante d'ici à qui je donnais un *lift* le soir/
- Enq : hm
- Machabeis : euh et elle entend mon accent et elle me demande euh d'où je suis alors je lui dis « ben je viens de France » « ah alors la France etc. » donc elle fait tout son ...elle me sort tous les clichés sur la France et elle me dit bon, alors elle me dit qu'est ce qu'elle aimerait parler français/ alors je me, je lui dit « ben écoutez, oui moi j'aimerais beaucoup parler zulu » hein/ bon. c'est vrai que je dis ça mais bon. je n'ai pas bon fait l'effort qu'il faut pour parler/
- Enq : hm/
- Machabeis : et alors elle a eu ce commentaire, elle me dit mais « *what would you do with it ?* »
- Enq : hm !
- Machabeis : *what would you do with it ?* et donc alors voilà quelqu'un qui est PLURI linguiste euh hein/
- Enq : hm
- Machabeis : qui parle au moins deux langues, peut-être trois parce l'afrikaans hein/
- Balladon : oui peut-être qu'elle parle autre chose elle, oui
- Enq : oui plurilingue donc/
- Machabeis : donc pour cette jeune personne, le fait de parler/ euh de parler plus d'une langue euh
- Balladon : ce n'est pas vu comme un atout
- Enq : c'est ce qui me semblait
- Machabeis : ce n'est pas vu comme un atout, oui
- Enq : j'ai lu des travaux de Neville Alexander/
- Balladon : oui oui
- Enq : qui travaille avec le Conseil de l'Europe et qui, qui est sud-africain
- Balladon : oui sur le plurilinguisme/
- Machabeis : oui
- Enq : et qui écrit des choses intéressantes et il disait justement dans un rapport que j'ai lu il y a pas très longtemps qu'il y avait un plurilinguisme effectif de la part des Sud-Africains mais que ce n'était pas considéré, déjà c'était pas conscientisé/ c'était pas euh...par exemple quelqu'un qui va parler zulu va par exemple le parler régulièrement mais ne va pas voir pourquoi vous,
- Machabeis : exactement
- Enq : c'est un plurilinguisme de fait mais qui n'est pas représenté comme un atout et ce que lui craignait justement c'est qu'après toute cette question dite raciale ou économique survienne sur la question linguistique notamment comme quand on parlait de Zuma de Mbeki qui sont de deux groupes différents, moi ce qui

- m'intéresse aussi c'est de savoir est-ce que linguistiquement ça se sent déjà/ si l'argument linguistique est déjà mis en avant pour euh pour euh comme prétexte en fait/
- Machabeis : qu'est ce que vous appelez l'argument linguistique ?
- Enq : c'est à dire que, après avoir utilisé l'argument ethnique pour séparer les gens ou maintenant,
- Machabeis : ah ! vous dites à l'époque de l'apartheid ?
- Enq : non mais même maintenant, est-ce que maintenant, parce que pour/ en fait pour les gens, selon lui hein après je sais pas, un moyen de se distinguer les uns des autres et une forme de pouvoir de discrimination en fait...comme on disait Zuma Mbeki ça fait rejaillir des flammes de par le fait que l'un soit xhosa et l'autre soit zulu, ça sert de prétexte aussi à des antagonismes de groupes
- Balladon : je crois pas non
- Enq : est-ce que ça s'exprime par la langue parfois ?
- Balladon : je ne crois pas parce que/ d'abord parce que les deux groupes les plus grands euh les xhosa et les zulu/
- Enq : ouais/
- Balladon : les langues se ressemblent tellement/
- Enq : oui il y a une intercompréhension entre elles
- Machabeis : entre elles, ils se comprennent, mutuellement hm
- Balladon : alors il n'y a pas de barrière linguistique ils peuvent parler chacun dans leur langue et ils se comprennent/ donc je crois pas que la langue devient un...soit un problème/
- Enq : oui/
- Balladon : euh dans la communication c'est plutôt une question culturelle globale euh maintenant surtout politique
- Enq : est-ce que c'est pas justement parce qu'il n'y a pas de distinction linguistique qu'il y a besoin d'une distinction identitaire ? ...parce qu'il n'y a pas de conflit entre zulu et sepedi par exemple/ et les locuteurs de sepedi parce que de toute façon la langue est bien distincte donc l'identité peut l'être aussi / ...euh c'est gratuit ce que je dis hein/ je réfléchis au fur et à mesure de la discussion !
- Machabeis : faudrait parler à des historiens/
- Balladon : xxx (interrompue par Machabeis)
- Machabeis : oui, dans la mesure dans la mesure ou entre entre les deux groupes/ historiquement euh disons euh fondés sur des sur des questions de territoire !
- Enq : mais ça ça a été fait euh
- Balladon : ça préexistait aussi
- Enq : ça préexistait au régime de l'apartheid la question des territoires en fonction des langues?...ou ça a été mis en place,
- Machabeis : oh oui, oh oui/
- Enq : c'était bien avant aussi ?
- Machabeis : OUI
- Balladon : oui bien sûr
- Enq : d'accord. tout à l'heure vous parliez de rugby, (Balladon s'excuse et doit aller passer un coup de fil)
- Enq : (à Machabeis :) vous parliez tout à l'heure du rugby comme ayant des connotations raciales/ je voudrais revenir là dessus/
- Machabeis : oh oui, donc dans ce pays le rugby c'est le sport des Blancs.
- Enq : hm

- Machabeis : et euh le football donc le soccer en anglais c'est le sport des Noirs. bon. ça, voilà. le cricket ça vraiment c'est le sport des Blancs
- Enq : hm
- Machabeis : hein/ donc euh donc tout ce qui vient d'Angleterre bon, donc depuis euh, il a été tout a fait opportun que l'équipe euh ... que l'équipe de rugby sud-africaine aie gagné la coupe du monde...au début donc de la ...démocratie dans ce pays/
- Enq : hm/
- Machabeis : parce que ça a été utilisé et exploité pour le dire clairement très très bien on en a tiré le meilleur parti, justement pour essayer de briser cette barrière. autrement dit essayer de de faire que les gens de toute couleur/
- Enq : hm/
- Machabeis : et sportif de toute couleur n'est-ce pas/
- Enq : oui oui
- Machabeis : euh jouent dans tous les sports hein/
- Enq : oui
- Machabeis : autrement dit lorsque Mandela a mis le le le maillot des Springbock/ euh le jour de la remise de la coupe du monde euh on ne s'est sans doute pas rendu compte à l'étranger à quel point c'était une véritable révolution/
- Enq : hm
- Machabeis : c'est quelque chose qui n'était PAS simple.
- Enq : hm/
- Machabeis : qui n'était pas pensable. alors euh donc l'historique pourquoi pourquoi ces deux sports euh bon le rugby a été amené ici par le, vous me direz le football n'est pas non plus quelque chose qui est né en Afrique, m'enfin c'est comme ça et c'est joué dans toute l'Afrique hein/
- Enq : ah oui oui
- Machabeis : et quand vous voyez les gosses dans les villages, ils ont un ballon et le ballon est rond. bien/ donc le rugby c'est une espèce de fantaisie qui vient d'ailleurs n'est-ce pas/ et qui donc été en quelque sorte, les Sud-Africains sont des fanatiques de sport hein/ des fanatiques. des fanatiques, il n'y a pas d'autre mot
- Enq : oui oui
- Machabeis : alors depuis 1994, enfin depuis la libération de Mandela et puis le le nouveau gouvernement, donc euh on, comme le sport est politisé comme dans le monde entier et puis c'est une affaire de gros sous évidemment hein/ c'est en quelque sorte de tirer le meilleur parti euh du sport pour justement promouvoir les idées démocratiques et pour rééquilibrer les injustices du passé. autrement dit, les les des joueurs, des joueurs non-blancs n'est-ce pas/ ont été formés pour pouvoir jouer dans ces équipes
- Enq : tout a fait...
- Machabeis : nationales
- Enq : hm
- Machabeis : que ce soit euh rugby ou ou football mais il y a plus de chances de trouver de bons joueurs de foot parmi les Noirs parce qu'ils ont ça dans le sang/ alors que le rugby ils n'ont pas ça dans le sang hein
- Enq : pourquoi ça ?
- Machabeis : ...parce qu'ils ne l'ont jamais joué !
- Enq : d'accord
- Machabeis : parce qu'ils n'ont jamais été exposés à ce jeu ! jamais jamais
- Enq : et est-ce que c'est pas une question sociale justement ? parce que,
- Machabeis : bon oui il y a un petit peu de ça

- Enq : rugby il y a peut-être besoin de matériel, football à partir du moment où on a quelque chose,
- Machabeis : oui c'est ça
- Enq : qui roule ça passe/
- Machabeis : oui il est certain que c'est la même connotation dans le monde entier, c'est à dire le foot le foot est plutôt populaire/
- Enq : voilà
- Machabeis : le rugby c'est un petit peu c'est plus élitaire, bon très bien. mais mais euh le ce qui se passe maintenant et c'est d'ailleurs extrêmement encourageant moi je trouve que c'est très très encourageant (Balladon revient) Céline me pose la question du rugby/
- Balladon : oui/
- Enq : et la connotation du rugby/
- Machabeis : c'est que quand il y a maintenant bon les Springbock viennent de perdre m'enfin quand même euh disons que maintenant y a un mélange au niveau du public, au niveau du public qui va au match/
- Enq : hm
- Machabeis : mais aussi au niveau des gens qui regardent la télé j'en sais rien, y a quand même, disons que ça a changé... ça a un peu changé
- Balladon : ça a UN PEU changé
- Enq : en quoi ?
- Balladon : la plupart des gens quand même, la plupart des Noirs s'intéressent au *soccer*/
- Enq : ouais
- Balladon : au foot/ et la plupart des Blancs s'intéressent au rugby. et je ne pense pas que ça soit, que ça va changer.
- Machabeis : mais tu ne crois pas que ça a quand même UN PTIT PEU changé ?
- Balladon : un p'tit peu car on voit davantage,
- Machabeis : quand tu,
- Balladon : davantage de Noirs au match de rugby/
- Enq : ouais/
- Machabeis : et on voit davantage de Blancs aux matchs de foot !
- Balladon : aussi
- Machabeis : alors ça !
- Enq : et dans les joueurs ?
- Machabeis : alors je problème des joueurs c'est très simple, c'est que c'est que on ne fabrique pas un un champion euh de en (claque des doigts, pour dire en un rien de temps)
- Enq : oui oui
- Machabeis : pas un champion comme ça, et il y a des QUOTAS hein/ qui sont décidés par le gouvernement et puis le problème c'est que c'est très bien mais que pour arriver à gagner n'est-ce pas donc bon voilà la grande, le cricket c'est encore plus difficile parce qu'alors la c'est complètement étranger euh
- Enq : c'est complexe le cricket je trouve !
- Machabeis : et puis la c'est encore plus élitaire que,
- Enq : ah oui oui
- Machabeis : c'est tout à fait colonial. donc voyez-vous, disons que le sport est une excellente façade/ disons une excellente vitrine/ avec tout ce qu'une vitrine comporte/
- Enq : oui !
- Machabeis : d'artificiel
- Enq : tout a fait/

- Machabeis : de faussement n'est-ce pas faussement euh optimiste
Enq : oui d'ailleurs les publicités pour le rugby national des springboks sont magnifiques d'unité nationale euh
Machabeis : ah oui mais de toutes façons toutes les publicités sont magnifiques d'unité nationale
Enq : mais au moins bon au moins il y a un objectif quoi
Machabeis : quand je dis magnifique toutes les publicités exploitent/ cette ce *happy*
Enq : oui
Machabeis : hein/ regardez les publicités papier dans les magazines etc., vous avez toujours euh non. y a y a, donc c'est un changement forcé.
Enq : oui ?
Balladon : forcé mais voulu. c'est ça qui est tellement intéressant en Afrique du Sud
Machabeis : oui
Balladon : il y a vraiment une bonne volonté de la part de la part de chacun
Machabeis : il y a une bonne volonté
Balladon : de la part de chacun
Enq : hm
Balladon : de la part de chaque, personnellement
Machabeis : oui
Balladon : une bonne volonté, ce désir de, d'être unifié/
Machabeis : oui
Balladon : je vois dans, dans la classe de nos étudiants
Enq : oui/
Balladon : il y a de plus en plus dans avec les étudiants
Machabeis : hm
Balladon : et là je pense aux classes pas tellement aux classes de français mais les autres classes qui sont beaucoup plus grandes et où il y a un mélange de différentes races
Machabeis : oui
Balladon : parce qu'en français on n'a pas tellement de, de mélange de races c'est surtout des étudiants blancs/
Enq : d'accord/
Balladon : en français/
Enq : pourquoi ça ?
Machabeis : eh eh TIENS ! Francesca !
Enq : et pourquoi ça ? alors ? ça m'intéresse
Machabeis : c'est la situation économique. non ?
Enq : pourquoi économique ?
Machabeis : c'est trop ...c'est ...
Enq : parce qu'on paye les cours euh,
Machabeis : oui
Balladon : non
Machabeis : oui mais c'est pas c'est économique dans la mesure ou euh ...les étudiants ne sont pas euh quand ils arrivent ici et qu'ils reçoivent des conseils euh auprès des, enfin quand ils vont aller se renseigner sur qu'est-ce qu'ils doivent qu'est-ce qu'ils doivent étudier parce qu'attention les étudiants ici n'ont aucune maturité/
Enq : hm/
Machabeis : ils n'ont aucune maturité. de rien. hein/
Balladon : ils ne savent pas ce qu'ils vont faire
Machabeis : ils savent pas ce qu'ils vont faire ils savent pas ce qu'ils veulent

- Balladon : alors ils viennent et ils disent « qu'est-ce que je dois faire ? »
- Machabeis : c'est ça
- Enq : c'est encore très scolaire ?
- Machabeis : oui très scolaire
- Balladon : très scolaire
- Machabeis : alors les parents par exemple nos étudiants beaucoup d'étudiants indiens et surtout beaucoup d'étudiantes INDIENNES/
- Enq : hm/
- Machabeis : et le choix qu'elles font du français si je ne me trompe pas c'est en grande partie euh la famille/ (à Balladon :) n'est-ce pas hein/ qui perçoit une langue étrangère comme étant une chose qu'une jeune fille de bonne famille doit apprendre.
- Enq : d'accord
- Machabeis : c'était comme dans l'aristocratie on apprenait à faire de la musique/
- Enq : c'est plutôt oui lié à...
- Machabeis : à la culture
- Enq : voilà aux représentations culturelles
- Machabeis : oui euh alors je ne dis pas que ça n'existe pas dans les familles noires mais attention euh y a aussi euh économiquement de très très fortes différences surtout à Durban bien sûr
- Enq : hm/
- Machabeis : où on a une colonie, une colonie ! je ne devrais pas dire ça ! euh une un groupe disons euh de gens d'origine indienne/
- Enq : hm
- Machabeis : qui économiquement ne sont pas pauvres/
- Enq : hm/
- Machabeis : n'est-ce pas/ (à Balladon :) hein/
- Balladon : ouais
- Machabeis : ne sont pas pauvres. les plus grandes richesses sont indiennes.
- Enq : d'accord
- Machabeis : à Durban. elles ne sont pas noires elles sont pas blanches non plus. hein/ les PLUS GRANDES richesses/...donc ça détermine en quelque sorte une certaine euh attitude générale,
- Enq : sociale ?
- Machabeis : euh...ou oui euh...pourquoi les Noirs, de toutes façons pourquoi les Noirs ne constituent pas la majeure partie de la population de cette institution/ je crois que là c'est financier/
- Balladon : c'est financier.
- Enq : d'accord.
- Machabeis : c'est trop cher.
- Enq : oui
- Machabeis : c'est trop cher. hein/ jusqu'à il y a eux ans nous étions deux universités séparés donc celle-ci et l'autre qui est sur la colline du côté ici *Durban Westville*
- Enq : d'accord
- Machabeis : qui était donc à l'époque euh fréquentée euh exclusivement et qui est toujours d'ailleurs en fait. on est maintenant la même institution
- Enq : d'accord
- Machabeis : mais disons que pour des questions
- Enq : de site ?

- Machabeis : pour des questions de coûts, pour des questions de coûts les étudiants noirs allaient plus favorablement là-bas/
Enq : d'accord
Machabeis : parce que ça coûtait moins cher.
Balladon : il y a aussi une perception qu'avec le français on peut pas trouver un emploi
Enq : ah !
Balladon : oui
Enq : tiens ! intéressant/
Balladon : oui
Enq : pourquoi ?
Balladon : ...parce qu'il y a beaucoup moins d'emplois disponibles/
Enq : ouais/
Balladon : où le français est nécessaire/
Enq : ouais/
Balladon : tandis que si on fait le droit
Machabeis : oui
Balladon : ou si on fait du commerce il y a davantage d'emploi
Enq : d'accord
Balladon : et c'est vrai
Enq : sur le pays ?
Balladon : sur le pays.
Enq : d'accord
Balladon : il y a moins de chance de trouver un emploi euh avec un diplôme,
Enq : mais tout le monde prend pas le français comme une matière euh aussi importante entre guillemets que le droit où y a, il doit y avoir des étudiants qui prennent le français plus comme une matière, comme une langue supplémentaire ou/
Machabeis : ben, supplémentaire/
Balladon : ils ne font pas ! ils vont faire le français pour un an, notre plus grand groupe est
Machabeis : oui
Balladon : est celui de première année
Machabeis : oui
Balladon : ils font le français pour un an comme ça pour apprendre un peu de français et puis ils s'en vont
Enq : d'accord, hm
Balladon : mais ceux qui continuent qui font leur diplôme en français/ on en a ...combien/(à Machabeis :) une dizaine ? une douzaine ?
Machabeis : oui
Balladon : en deuxième année
Enq : hm
Machabeis : oui, oui
Balladon : en fait très peu d'étudiants sur la totalité des euh treize mille étudiants de l'université...
Enq : d'accord
Balladon : une vingtaine
Machabeis : treize mille, attends ! sur les deux campus !
Balladon : non
Machabeis : sur les eux campus c'est trente cinq/
Enq : donc c'est un public plutôt euh...qui choisit le français pour des questions de représentations de cultures plutôt en général ou...

- Balladon : ceux qui font les trois ans ?
Enq : ouais/
Balladon : non, pas du tout
Enq : le profil euh...
Balladon : ceux qui font les trois ans sont la plupart sont tout simplement euh passionnés (sourit) par le français/ y a y a c'est ça/
Machabeis : oui oui, il faut aussi bien voir que toute langue étrangère hein par rapport à d'autres types de disciplines nécessitent de la part de celui qui choisit ce sujet un, une, enfin je veux dire un travail de, un travail de, un *committment*
Enq : bien sûr
Machabeis : un *committment* en quelque sorte hein/ autrement dit on peut pas louper les classes/
Enq : tout à fait
Machabeis : on peut pas demander les notes au voisin
Balladon : hm
Machabeis : les bouquins sont chers
Enq : oui/
Machabeis : le nombre de contact par semaine est plus important, leur *homework* ils se plaignent qu'ils ont trop de travail
Enq : oui oui
Machabeis : hein/ donc tout ça fait que euh a, nécessite que les étudiants aient une motivation pour leurs études en général/
Enq : hm
Machabeis : n'est-ce pas/ et cette motivation n'est pas on peut dire qu'elle n'est quand même pas euh enfin euh non elle n'est pas,
Enq : elle n'est pas quoi ?
Machabeis : elle n'est pas/ ...elle n'est pas répandue !
Enq : oui d'accord
Machabeis : elle n'est pas répandue !
Balladon : pour donner un exemple, un cours qui s'appelle *comparative literature*/
Enq : ouais/
Balladon : littérature comparée/
Enq : hm
Balladon : alors tout de suite on imagine
Machabeis : oui
Balladon : littérature comparée/ faut lire des bouquins
Machabeis : oui. oui.
Enq : ben oui en général...
Balladon : bien alors en comité de profs qui vont enseigner le cours on décide de se préparer il faut pas leur donner trop à lire parce qu'ils ne vont PAS lire/
Enq : ok
Balladon : alors la littérature comparée consiste d'une pièce de théâtre/ avec un roman et c'est tout
Machabeis : et c'est tout
Balladon : et le reste, ce sont des petits extraits/
Enq : travaillés au cas par cas
Balladon : les étudiants NE LISENT PAS
Enq : d'accord...ça ce sont des dynamiques qu'on peut retrouver dans plusieurs types d'universités ça
Balladon : ce n'est pas limité à l'Afrique du Sud

- Enq : et en français vous disiez il y a beaucoup d'étudiants en première année et puis après il y en a une petite poignée qui continue vraiment pour la passion euh de la langue.../
- Machabeis : euh ceci étant, ceci étant Francesca c'est aussi vrai de toutes sortes d'autres disciplines/
- Balladon : absolument
- Machabeis : donc autrement dit c'est un phénomène vraiment qui semble affecter toutes les disciplines. hein/
- Balladon : oui, surtout dans la faculté des lettres
- Enq : oui/
- Machabeis : oui la faculté de lettres qui est un petit peu aussi euh...une faculté bouche-trou/
- Enq : ouais/
- Machabeis : n'est-ce pas, où on reçoit des étudiants euh il y a bien sûr ici comme ailleurs une espèce de culte des disciplines euh scientifiques mathématiques etc.
- Enq : en plus je viens de voir dans le journal qu'il y avait de nouveaux crédits accordés à ce type de formation/
- Machabeis : oui parce que disons que les humanités en général n'ont pas le beau rôle actuellement/ hein/ dans ce sens qu'elles ne sont pas valorisées.
- Enq : ouais.
- Machabeis : elles ne sont pas valorisées. euh et donc comme nous on fait partie des humanités/ Céline serait peut être intéressée de savoir que nous sommes sur le continent AFRICAÏN dans un contexte qui pour des raisons historiques qu'on va pas CHANGER/
- Enq : hm/
- Machabeis : hein/ la langue est quand même abondamment parlée dans d'autres pays, ça c'est un argument qu'on a JAMAIS pu faire valoir. mais alors JAMAIS !
- Enq : c'est intéressant ça
- Machabeis : ah oui ! c'est intéressant ! c'est à dire que c'est vraiment euh c'est tellement c'est stupéfiant mais c'est vrai hein/ à AUCUN niveau que ce soit dans notre, à notre niveau à nous ou dans un discours hein/ plus supérieur disons etc. ou même ministériel/ euh « ah oui bien sur le français est très important » mais n'empêche que absolument aucune décision n'est prise. euh à l'égard de cette langue, ne reflète la réalité du français en Afrique. alors ça c'est un argument qui ne,
- Balladon : MAIS on a,
- Enq : j'ai vu une publicité dans le journal qui disait « une des plus grandes langues d'Afrique » et ça ne trouve pas écho ça alors ?
- Machabeis : disons quelquefois
- Balladon : pas du tout
- Machabeis : non
- Enq : intéressant ça
- Balladon : les étudiants ne savent pas.
- Enq : d'accord/
- Balladon : que le français est parlé en Afrique.
- Enq : d'accord
- Balladon : ils commencent maintenant peut-être/ parce qu'il y a tellement d'immigrés/
- Enq : d'accord/
- Balladon : de réfugiés
- Enq : oui le pays commence à subir des mouvements dans ce sens aussi
- Balladon : exactement

- Machabeis : des réfugiés énormément
Balladon : alors peut-être qu'ils commencent maintenant a se rendre compte
Enq : d'accord
Machabeis : alors autre chose aussi/ s'intéressent-ils à l'Afrique ?
Enq : c'est une bonne question ça aussi !
Machabeis : oui, s'intéressent-ils à l'Afrique Francesca ?
Balladon : ...
Machabeis : qu'est -ce que tu réponds à ça/
Balladon : est-ce que ? non pas du tout !
Enq : ils s'intéressent plutôt aux pays anglophones,
Machabeis : ils s'intéressent pas à l'Afrique !
Enq : plutôt industrialisés j'imagine ?
Machabeis : ils s'intéressent pas à l'Afrique.
Balladon : ça c'est un héritage de l'apartheid.
Enq : ben oui
Balladon : on a toujours dévalorisé ce qui était africain/
Enq : c'est peut-être pour ça aussi que les langues nationales noires ne trouvent pas,
Balladon : tout à fait
Enq : écho euh...
Balladon : et c'est pour ça que cette politique linguistique existe, pour VALORISER ce qui est à nous, ce qui est africain
Enq : oui
Machabeis : mais c'est pas seulement la langue !...
Machabeis : c'est valoriser ce qui est à nous/
Balladon : avec
Machabeis : AVEC tout ce que ce pays,
Enq : ah oui
Machabeis : n'est-ce pas/
Enq : de culture de, ça va avec la langue
Machabeis : donc c'est pas seulement, c'est pas seulement au niveau de la langue c'est une, disons que si ce pays était une personne/ n'est-ce pas/ enfin si on fait un parallèle entre ce pays et une personne on parlerait de quelqu'un de fortement traumatisé/
Enq : hm
Machabeis : hein/ euh fortement névrosé également. n'est-ce pas/ et qui dans les deux cas/ nécessite euh n'est-ce pas un certain temps
Enq : bien sûr
Machabeis : pour euh venir à bout de tout ça, alors euh c'est vrai que la volonté (à Balladon qui doit partir :)oui, tu as, tu as une/
Balladon : non ça va
Enq : oui je veux juste avoir le temps de vous poser quelques petites questions sur les cours de français aussi/ mais je ne voulais pas vous interrompre !
Machabeis : non non allez-y
Enq : pour les étudiants qui prennent le français en cours, est-ce que vous connaissez leurs attentes ? ...parce que la passion pour la langue c'est bien mais qu'est-ce qu'ils attendent justement de cette formation ? ou de la langue ?
Balladon : ils veulent parler
Enq : ils veulent communiquer avec cette langue ?
Balladon : tout compétences euh
Enq : dans quel objectif ?

- Balladon : il y en a qui veulent être interprètes/
Enq : oui/
Balladon : traductrices/
Enq : d'accord
Balladon : ou traducteurs euh
Enq : ça c'est des gens qui ont déjà plusieurs langues ou/
Balladon : non surtout le, oui ils apprennent plusieurs langues/
Enq : ce sont des gens qui ont quel profil langagier ?
Balladon : mais beaucoup veulent voyager/
Enq : d'accord,
Machabeis : oui. il y a beaucoup, c'est la c'est la,
Balladon : il y a beaucoup d'étudiants qui quittent le pays,
Machabeis : oui oui oui oui
Balladon : c'est un phénomène euh, ils quittent le pays donc ils veulent aller au Canada en...Europe
Enq : oui/
Balladon : donc ils perçoivent le français comme étant...nécessaire si vous voulez
Enq : d'accord
Balladon : euh... alors je dirais oui compétence orale, compétence linguistique surtout/ et euh...pour voyager ou pour un emploi d'interprète ou traducteur
Enq : et les gens qui veulent être interprète c'est des gens qui ont quel profil de répertoire langagier déjà/ en termes de première langue deuxième langue euh,
Balladon : en français euh
Enq : quand ils arrivent au niveau d'apprentissage du français, au moment où ils apprennent le français, qu'est-ce qu'ils ont déjà dans leur bagage si je puis dire ?
Balladon : linguistique ?
Enq : ouais/
Balladon : pour, la plupart de nos étudiants sont indiens ou blancs/
Enq : ouais/
Balladon : alors là la plupart en parlent QUE l'anglais
Machabeis : et l'afrikaans/
Balladon : oui mais au Natal, on a appris l'afrikaans à l'école mais on ne le parle pas/
Machabeis : non bien sûr !
Enq : ah bon ?
Machabeis : nan nan, nan nan/
Enq : ah oui/ au Natal on ne parle pas l'afrikaans ?
Machabeis : nan nan, et même quand on est afrikaner on ne le parle pas.
Enq : oui j'ai vu ça,
Machabeis : et même quand on est afrikaner, on le parle à la maison
Enq : des parents afrikaners poussent leurs enfants plus vers l'anglais/
Machabeis : oui. y a y a un très fort complexe euh d'infériorité
Enq : donc les gens vont parler afrikaans mais ne vont pas l'utiliser comme médium ?
Machabeis : nan, pas au Natal.
Enq : parce que l'autre jour j'ai vu un joueur de rugby je crois à la télé et qui était métis/
Machabeis et Balladon : oui
Enq : donc euh ce qu'on appelle *Coloured*
Balladon et Machabeis : *Coloured* oui
Enq : et Ryan me disait « c'est un *Coloured* » ah bon ! et il parlait en afrikaans/

- Machabeis : ah bah oui
Enq : j'étais très surprise
Machabeis : c'est leur langue !
Enq : alors que pour moi il avait des langues variées liées à ses origines variées
Machabeis et Balladon : non non
Enq : je ne savais pas que sa première langue c'était l'afrikaans
Balladon : xxx beaucoup plus que l'anglais hein/
Machabeis : oui
Enq : oui en proportion je le savais, mais je ne savais pas que c'était la langue des personnes dites Métis
Machabeis : c'est leur langue.
Balladon : et beaucoup de Noirs aussi hein/
Machabeis : beaucoup de Noirs aussi
Balladon : des Xhosa dans le *Eastern Cape*/ parlent leur langue le xhosa et l'afrikaans.
Enq : oui. mais l'afrikaans va être plus véhiculaire alors que le xhosa c'est la première langue euh/
Balladon : c'est ça, pour les métis c'est souvent l'afrikaans
Enq : et donc l'afrikaans au Natal c'est un peu stigmatisé ?
Machabeis : eh bah c'est disons que c'est ce qui, c'est stigmatisé par eux-mêmes/
Balladon : oui mais le Natal a toujours été la colonie ANGLAISE/
Machabeis : anglaise
Enq : d'accord
Balladon : toujours.
Enq : d'accord
Balladon : alors l'anglais a toujours été la première langue euh
Enq : valorisée...
Machabeis : oui oui c'est très insulaire hein le Natal/
Enq : ouais/
Machabeis : terriblement insulaire. c'est vraiment, il y a le Natal et le reste de l'Afrique du Sud.
Enq : d'accord
Machabeis : oui. toutes les régions sont différentes mais alors la différence entre le Natal et le reste est tellement frappante/ que vraiment de bouger de cette région pour aller dans une autre c'est carrément immigrer dans un pays étranger/
Enq : hm !
Machabeis : même même entre ici et le le Gauteng/ c'est tout à fait tout à fait net.
Enq : pour des raisons.../ culturelles, de langues, de.../
Machabeis : pour des raisons historiques/ c'est insulaire !
Enq : d'accord
Machabeis : c'est insulaire, c'est-à-dire que le les Anglais n'est-ce pas/ se sont installés n'est-ce pas, ont réussi à maintenir leur leur leur importance ils l'ont perdu au Cap/
Enq : ouais/
Machabeis : euh ils ne l'avaient jamais eu de toute façon au Gauteng/ hein/ si vous regardez il faut regarder l'histoire du pays l'histoire du Grand Trek l'histoire du
Enq : bien sûr
Machabeis : conflit entre les deux ...et et
Balladon : on appelle la province *the last outpost*
Enq : ah !
Balladon : ils se considèrent vraiment comme le dernier bastion de la colonisation

- Machabeis : oui c'est ça
Balladon : aussi politiquement, le Natal
Machabeis : oui
Balladon : a toujours été anti-nationaliste/
Machabeis : oui c'est ça
Enq : d'accord
Balladon : la province la plus libérale/
Machabeis : c'est ça...et de ce point de vue là plus coloniale/
Balladon : plus coloniale
Machabeis : plus coloniale que le reste de l'Afrique du Sud/...n'est-ce pas car c'est toujours d'ici/ c'est toujours d'ici que venaient c'est vrai il y a vingt cinq ans quand je suis arrivée à l'époque ou bon c'était les, on le savait pas mais on y rentrait à l'époque c'était les dix dernières années de l'apartheid/
Enq : hm
Machabeis : c'était ici n'est-ce pas/ que l'on percevait les premières forces de changement/
Enq : d'accord
Machabeis : hein/ qui devaient donc arriver à bout de, de cette, de ce gouvernement.
Enq : on parlait tout à l'heure du problème de l'afrikaans qui est encore différent de celui de l'anglais et des autres langues puisqu'on parle de l'afrikaans,
Machabeis : à cause, à cause du fait que que le problème, l'afrikaans est en train de, il doit se reconstruire, la perception de cette langue doit se reconstruire dans l'esprit des gens/ à la fois pour ceux qui la PARLENT et bien sûr pour ceux qui ne la parlent pas/
Enq : hm
Machabeis : hein/ il doit se reconstruire comme étant autre chose que la langue de l'apartheid
Enq : oui oui
Machabeis : c'est la langue de l'apartheid *full stop*/ voilà on n'en sort pas.
Enq : ça doit passer par une déconstruction justement,
Machabeis : alors y a un terrible, je crois qu'il y a un terrible, il y a toujours que de toutes façons un complexe d'infériorité/... des Afrikaners par rapport aux Anglais/ ça c'est ...ça a toujours existé, je ne pourrais pas dire exactement pourquoi, je pourrais peut-être dire quelques raisons enfin bref, ça existe. hein/ quelqu'un comme xxx (collègue qui parle afrikaans) par exemple est stupéfiant, je ne l'ai jamais entendu parler un seul mot d'afrikaans. c'est un type qui parle un anglais d'Oxford absolument parfait, sans le moindre accent n'est-ce pas/ il vit au Natal/ et euh donc euh aujourd'hui cette langue de l'apartheid elle doit en effet se reconstituer
Enq : se renouveler d'accord
Balladon : il ne faut pas oublier qu'en (dix-neuf cent) soixante euh seize il y a eu le *uprise of Soweto*/
Machabeis : oui
Balladon : et c'est justement au sujet de l'afrikaans
Enq : bien sûr
Machabeis : exactement
Enq : bien sûr oui oui, ça je suis au courant. J'ai trouvé ça le 6 dans le journal/
Machabeis : oui/
Enq : c'est un courrier des lecteurs justement je l'ai coupé parce que ça m'intéresse c'est une locutrice donc euh je pense zulu je ne suis pas sûre
Machabeis : oui oui

- Enq : qui dit que l'afrikaans n'est pas en train de disparaître, parce que j'ai vu ces tendances là moi aussi, la je trouve un courrier des lecteurs qui dit le contraire/ donc ça m'intéressait de
- Machabeis : qui dit quoi ?
- Enq : qui dit qu'il faut arrêter, que l'afrikaans n'est pas en baisse euh de régime si je puis dire et qu'il est bien représenté et qu'il faut arrêter de vouloir le sauvegarder à tous prix puisqu'il n'est pas menacé en fait
- Balladon : d'accord
- Machabeis : oui mais cette euh,...elle est quoi cette personne ?
- Balladon : Molekwa (lit le nom de la personne) c'est pas zulu
- Enq : c'est pas zulu/
- Machabeis : non non ... oui mais attention l'impression que l'afrikaans est menacé/ et bien elle provient en majeure partie peut-être même uniquement au départ de l'afrikaner lui-même/
- Enq : tout à fait
- Machabeis : n'est-ce pas/ qui a a perdu, qui se perçoit
- Enq : comme en train de perdre euh,
- Machabeis : non non, qui se perçoit à juste titre comme ayant perdu les, le pouvoir/
- Enq : oui bien sûr, donc ça passe par la langue, ça c'est intéressant aussi
- Machabeis : comme ayant perdu le pouvoir c'est-à-dire comme ayant perdu un pouvoir qu'il ne retrouvera jamais/ y'aura plus jamais dans ce pays un gouvernement blanc, encore moins euh
- Balladon : afrikaner
- Machabeis : afrikaner oui
- Enq : et je voulais vous demander aussi euh ...euh quel est...qu'est ce que vous pensez du fait de promouvoir les autres langues sud-africaines ? donc y en a onze officielles/ on en a un peu parlé au début mais...et notamment le français, pourquoi promouvoir le français ou les autres langues européennes du département alors qu'il y a autant de besoins au niveau des langues nationales/
- Machabeis : non le français,
- Enq : c'est une question euh affreuse mais/
- Balladon : le multilinguisme !
- Enq : oui/
- Balladon : alors le plus de langues on a le mieux c'est/
- Enq : oui/
- Balladon : euh et le fait qu'on aie
- Machabeis : ah bah !
- Balladon : onze langues nationales/
- Machabeis : ça change rien
- Balladon : ça change rien, non.
- Machabeis : non non non
- Enq : donc pourquoi ce besoin de langues extra-locales ?
- Machabeis : pour la même raison,
- Enq : xxx
- Machabeis : pour la même raison euh Céline pour la même raison que euh il y a les langues orientales à Paris/ et qu'on étudie des langues/ hein/ et qu'on étudie des langues qui ne sont pas des véhicules de pouvoir économique/
- Enq : hm
- Machabeis : alors bon, c'est même pas la situation du français ici car la situation du français ici quand même c'est la situation du français en Afrique/

- Enq : ouais/
Machabeis : que les autorités le gouvernement et même les GENS n'est-ce pas/ l'ignorent ou décident de l'ignorer/
Enq : ouais/
Machabeis : ne change pas le fait que pour que l'Afrique, pour que l'Afrique du Sud tienne son, son rôle de leader politique sur le continent/ et, et Côte d'Ivoire et compagnie n'est-ce pas/
Enq : hm
Machabeis : il, il faut bien reconnaître que le français c'est comme ça qu'on peut le justifier/
Enq : hm
Machabeis : mais je suis comme Francesca, c'est-à-dire que indépendamment du fait que une langue est parlée dans tel endroit et qu'on a des raisons n'est-ce pas d'être en relation avec les autres endroits/ euh la, l'ouverture à la langue étrangère est une ouverture à un autre mode de pensée/
Enq : ah oui !
Machabeis : et pour un pays qui a vécu hein/ pour un pays qui a vécu, attention hein car on en n'est pas sorti de ça/
Enq : hm/
Machabeis : alors attention on est toujours dans l'optique CASES. tout le monde.
Balladon : donc ouverture à une autre façon de penser à une mentalité, et donc promouvoir la tolérance
Machabeis : exactement
Enq : oui voilà. donc ça peut être un outil euh ça peut servir d'outil justement à cette diversité à,
Machabeis : briser également, ça peut servir comme outil pour briser euh une certaine forme de peur collective, qui est très très très dominante dans ce pays/ la peur de l'autre, la peur de l'inconnu la peur de l'étranger/
Balladon : hm
Enq : c'est souvent lié aux langues ça/
Machabeis : hein/ bon. Alors il y a l'attraction évidemment du *overseas* n'est-ce pas/
Enq : ouais ouais/
Machabeis : *everything which is imported must be better*. n'est-ce pas/ n'empêche QUE ça, ça va pour les voitures, n'est-ce pas/ mais n'empêche que au niveau du contact avec l'autre/ euh l'autre fait peur/
Enq : hm/
Machabeis : il fait peur plus ici qu'ailleurs/
Enq : hm
Machabeis : car l'autre ici n'est pas seulement celui qui est de l'autre côté des frontières c'est celui qui est dans la rue d'à côté/
Enq : hm oui oui
Machabeis : ou deux rues
Enq : mais c'est vrai qu'ici le français a une position qui est un petit peu différente d'ailleurs en Afrique parce que ce n'est pas une langue coloniale par exemple ici/ le français/
Machabeis : non
Enq : alors que dans beaucoup de pays d'Afrique francophone c'est
Machabeis : bien sûr
Enq : une langue coloniale
Machabeis : non non c'est pas langue première/
Enq : ça m'intéressait aussi de savoir comment ça se place

- Machabeis : oui !
- Enq : comment ça trouve une place dans les programmes scolaires
- Machabeis : oui ! on est dans une situation de langue étrangère/
- Enq : oui
- Machabeis : hein/ avec une situation liée à l'époque de la colonisation/
- Enq : mouais
- Machabeis : puisque la raison pour laquelle on parle le français en Afrique c'est la colonisation/
- Enq : oui
- Machabeis : on ne peut pas en sortir n'est-ce pas/ dans le mouvement euh général des des *policies* n'est-ce pas etc., c'est le grand mot n'est-ce pas c'est l'africanisation/
- Enq : hm
- Machabeis : c'est l'africanisation, c'est le label si vous voulez que Mbeki a avec son concept de Renaissance Africaine, mais c'est un disons que c'est une entreprise de marketing n'est-ce pas/ dans la mesure où il faudrait peut-être convaincre les gens qui sont sensés bénéficier hein/ qui sont sensés bénéficier je parle de cette africanisation qui euh, qui est, moi je ne vois qu'un moteur politique à ce mouvement d'africanisation. hein/ (à Balladon :)tu es d'accord/
- Balladon : oui. oui
- Machabeis : c'est cent pour cent politique/ c'est CENT pour cent politique/ voyez/ parce que si c'était pas cent pour cent politique/ alors à ce moment là on contesterait la présence sur ce cont, sur ce pays de toutes sortes de euh de subcultures
- Enq : hm
- Machabeis : qui sont entièrement inspirées du premier monde et entièrement inspirées de l'Amérique hein/bon. hors cette contestation/ on en entend jamais parler hein/ on entend jamais parler, on africanise, mais on continue à valoriser les Nike et le Coca-Cola et des trucs comme ça/
- Enq : oui
- Machabeis : ça ils n'y arriveront jamais c'est naturellement sans oublier ça. autrement dit les images, disons que les images de statut social ne sont pas,
- Enq : on y échappe pas même en Afrique du Sud ?
- Machabeis : on n'y échappe pas, naturellement ne pas parler de la télévision de la radio le truc le machin etc.
- Enq : donc l'anglais bénéficie de cette image là aussi ?
- Machabeis : euh...oui
- Balladon : oui oui
- Enq : il bénéficie de cette image d'ascension sociale par tout ce qui vient des Etats-Unis/
- Machabeis : oui m'enfin l'anglais n'a pas vraiment besoin...l'anglais n'est pas l'anglais [n'] étant dans une position d'avoir rien à jamais perdre/
- Enq : hm
- Machabeis : hein/ bon. ici comme ailleurs comme en France je suis stupéfaite du nombre de mots anglais qu'on emploie en français hein/ ça augmente tous les ans/ donc finalement euh m'enfin moi ce que je trouve quand même frappant c'est que on entend JAMAIS jamais officiellement un argument hein/ j'ai écrit dans le journal contre notre recteur avec son histoire d'africanisation/ euh on a
- Enq : coupé ?
- Machabeis : non non, on n'a pas coupé mon truc, le journal a quand même publié/
- Enq : d'accord

Machabeis : l'idée dans la lettre n'est-ce pas/ et le recteur m'a dit d'ailleurs très très bon débat/ très très bon débat. c'est-à-dire que bon politiquement « revenons à l'Afrique d'avant »/

Enq : hm

Machabeis : bon. euh euh manière d'y revenir il n'y en a pas on efface pas son passé que ce soit collectivement ou individuellement. non je crois qu'il va y avoir une phase pendant laquelle on va essayer de faire comme si ça ne s'était pas produit/

Enq : hm

Machabeis : et puis quand on se sera aperçu qu'on y arrive pas/ dans dix ans à ce moment là plus

Enq : on commencera à construire ?

Machabeis : on commencera à construire. oui.

Enq : oui c'est un passage certainement mais c'est un passage nécessaire hein aussi/

Balladon : oui

Enq : c'est...

Machabeis : les onze langues nationales elles, de toutes façons déjà dans la pratique, c'est pas vrai/

Enq : hm

Balladon : oui

Machabeis : la Constitution est-ce qu'elle est traduite dans les onze langues ? peut-être que la Constitution l'est/

Balladon : peut-être oui

Machabeis : mais rien d'autre !

Enq : oui

Machabeis : ou très peu ! bon. l'enseignement dans la langue vernaculaire m'enfin techniquement c'est im, on peut pas !

Enq : et au niveau,

Machabeis : y'aura jamais,

Enq : au niveau des enseignements de langues est-ce qu'il y a un lien entre les langues européennes qu'on enseigne et les langues euh sud-africaines qu'on enseigne ? est-ce qu'elles sont placées sur le même niveau ? il y a toujours l'anglais et l'afrikaans qui ont toujours un statut spécifique/ mais par rapport aux autres langues sud-africaines est-ce qu'il y a un lien aux langues européennes ?

Machabeis : ah ben déjà...vous dites un lien c'est-à-dire ?

Enq : quelle que soit sa nature/

Machabeis : ben disons que...

Enq : est-ce que par exemple le français va se placer comme l'allemand par rapport aux langues locales ou est-ce qu'il y a ...

Machabeis : non le français sera toujours en meilleure position que l'allemand/ simplement pour des questions de où l'allemand est parlé/

Enq : oui/

Machabeis : hein/ euh par contre SI on offrait une langue comme le portugais par exemple qui est quand même parlée dans un pays limitrophe n'est-ce pas/

Enq : oui/

Machabeis : bon. or le portugais n'a jamais été enseigné ici euh non.

Enq : pourquoi ça ? on a des idées ou ?

Machabeis : on a pas d'idée on a pas d'argent !

Enq : oui.

Machabeis : on a pas d'argent/donc euh

- Enq : est-ce que ça aurait du succès ça auprès des étudiants le portugais ?...est-ce qu'ils ressentiraient ça comme une proximité par exemple ou un intérêt plus important ?
- Balladon : non pas vraiment, comme on a dit le reste de l'Afrique n'existe pas vraiment
- Machabeis : oui.
- Enq : il faut attendre/...
- Machabeis : donc ce serait, donc en fait donc en fait ça attirerait le même type d'étudiants qui font du français/ hein/ sauf que c'est comme quand vous avez hein euh les marchands de chaussures sont tous dans la même rue
- Balladon : oui
- Machabeis : hein/ donc quand on achète une paire de chaussures on va là donc ça bénéficierait de façons générale à l'ouverture de toutes les langues
- Balladon : oui
- Machabeis : s'il y en avait plus. hein/ mais enfin politiquement, les langues de, d'origine, les langues européennes euh n'ont absolument aucune chance d'être soutenues dans la politique actuelle
- Enq : hm
- Machabeis : ça c'est
- Enq : je me demandais par exemple si par rapport à l'anglais/ euh le français se présentait pas dans une situation de soutien plus marqué aux autres langues sud-africaines que l'anglais, qui a par exemple tendance à les mettre de côté puisque c'est un médium qui peut se passer parfois d'autres langues sud-africaines/
- Machabeis : non parce que voyez quand on, non...quelle est la proportion des étudiants par exemple, qui choisissent leur langue vernaculaire au niveau universitaire ?...
- Balladon : zéro/
- Enq : ouais/
- Machabeis : bon.
- Balladon : il y a moins d'étudiants en zulu qu'en français/
- Enq : ouais/
- Machabeis : ça les intéresse PAS.
- Enq : parce que ce n'est pas représentatif de quelque chose de porteur, comme on disait tout à l'heure quoi/ d'accord.
- Machabeis : hm ils voient pas ça. oui.
(Machabeis propose que Balladon m'envoie des copies de ce qu'elles font cette année là)
- Machabeis : on est en pleine période d'adaptation
- Enq : oui/
- Machabeis : enfin d'adaptation de, de restructuration plus exactement et qui n'est pas le fait de notre choix/ euh qui est le fait des contraintes financières qui nous sont imposées, autrement dit on nous coupe les vivres/
- Enq : ah
- Machabeis : on nous coupe les vivres et à cause de ça
- Enq : à cause des politiques actuelles ?
- Machabeis : oui oui on nous coupe les vivres euh et à cause de ça on ne peut plus à partir de l'année prochaine/ ...pardon on ne peut plus offrir ce qu'on offrait jusqu'à présent c'est-à-dire deux cours, deux niveaux, deux....
- Balladon : cursus
- Machabeis : deux cursus différents/
- Enq : ah
- Machabeis : autrement dit cursus pour les gens qui ont FAIT du français avant/

Enq : d'accord
Machabeis : ET les francophones/
Enq : d'accord
Machabeis : hein qui viennent d'Afrique/
Enq : oui
Machabeis : donc et puis cursus cursus adressé aux débutants/ à partir de l'année prochaine on ne peut plus offrir ces deux cursus/
Enq : d'accord donc il va falloir lier le tout de manière euh.../ ingénieuse pour pouvoir offrir des choses euh/
Machabeis : non bien sur que ça va considérablement limiter ce que l'on peut faire puisqu'il va falloir mettre, il va falloir faire dans la même classe/ il va falloir faire des,

(Balladon me donne un document et ça change la conversation, Machabeis lui demande alors de me donner les programmes, nous sommes debout, à la porte du bureau)

Enq : est-ce que vous considérez le français comme une langue africaine ?
Machabeis : oui.
Enq : ...pourquoi ?
Machabeis : elle est parlée en Afrique/
Enq : ah oui mais l'anglais est parlé en Afrique et c'est pas une langue africaine ! oh, ça pourrait être considéré aussi comme une langue africaine remarquez...
Machabeis : ...si c'est quoi la définition d'une langue quelque chose ?
Enq : j'en sais rien, ça dépend bah chacun à sa définition
Machabeis : vous voyez moi je ne vous donne pas une réponse de linguiste je dis oui c'est une langue africaine car il y a un nombre important de gens/ qui s'identifient culturellement et linguistiquement à cette langue
Enq : hm
Machabeis : puisque ils ont été pour des raisons x ou y euh bon
Balladon : je suis d'accord
Enq : et je considère l'afrikaans comme une langue sud-africaine et pas comme une langue européenne/
Machabeis : ah oui c'est une langue sud-africaine absolument
Balladon : il y a même des gens qui disent que c'est une langue africaine
Machabeis : oui
Enq : ben oui
Machabeis : c'est un créole en fait c'est une forme de créole, une créolisation du néerlandais
Enq : d'accord/
Machabeis : et c'est vraiment une langue née ici
Enq : oui voilà
Machabeis : qui n'est pas parlée ailleurs/ qui n'est pas une langue de type colonial en ce sens qu'elle a ses origines bien avant l'époque des colonisations modernes/
Enq : mais elle est bien distinguable de nos jours de ces origines là
Machabeis : et de ce point de vue là elle est d'ailleurs unique, on ne peut pas la comparer ni au statut du français ni au statut de l'anglais
Enq : et quand je commence à écrire je me trouve souvent amenée à parler de l'anglais et de l'afrikaans de manière distinguée et quand je veux évoquer euh les neuf autres langues sud-africaines/ je sais pas comment choisir mon terme, des fois j'ai le terme de langues bantoues mais est-ce que c'est correct/ j'en sais rien encore il faut que je cherche plus avant/ ou langues noires sud-africaines ? je ne sais pas

- Machabeis : non non pas langues noires sud-africaines je dirais vernaculaires
Enq : ouais mais elles sont véhiculaires aussi pour moi...le zulu est véhiculaire/
c'est un médium de communication/ dans la,
Machabeis : oui mais....oui/ mais une langue vernaculaire est une, c'est quoi la
définition exacte euh ?
Enq : vernaculaire ce serait plus euh bon après je ne suis pas chef des définitions
hein/ (sourit)
Machabeis : oui oui
Enq : mais vernaculaire ça pourrait être plus comme communication au sein du
groupe euh du premier groupe social quelque chose comme ça, langue de la
maison plutôt et véhiculaire plutôt comme médium de communication inter,
Machabeis : oui oui bon de ce point de vue là oui
Enq : mais après c'est renégociable euh ...j'ai du mal à trouver un terme qui soit
suffisamment penchant vers une neutralité bien que ce soit impossible,
mais vraiment clair quand même pour évoquer quand même les neuf autres
langues ...
Machabeis : bon. bon bon alors peut-être toujours pareil avec des nuances et en mettant
bien au départ/
Enq : oui en explicitant bien sûr
Machabeis : en explicitant au départ ce que vous entendez par là parce que là c'est pas une
définition linguistique évidemment, ce serait langues de l'oppression/
Enq : ouais mais je ne veux pas partir sur l'histoire non plus, je pars sur un terrain
linguistique pas neuf mais...
Machabeis : oui mais dans la réalité/ dans ces onze langues/ y'en a deux qui appartiennent
à l'époque de l'oppression/ et les neuf autres non.
Enq : oui. ben ça dépend pour qui, pour un xhosa le zulu va peut-être avoir été une
langue d'oppression à un moment, j'ai peur de calquer en fait ce que je
projette moi sur la langue dans ces termes là/
Machabeis : je crois
Balladon : je pense qu'il faudrait demander à un linguiste, on pourrait dire langues
bantoues ou nguni on parle de *nguni languages*/
Enq et Machabeis : oui
Machabeis : il faudrait je crois que Céline consulte d'abord des linguistes et qu'elle
s'inspire également de la manière dont les personnes qui écrivent à ce sujet se
réfèrent à ces langues là

Annexe 36. Entretien avec Johan (2006)

Cet entretien est le second réalisé avec Johan, enseignant d'afrikaans à l'école secondaire de garçons Clark (*cf.* annexe 31). Il dure environ 1h10min. et a lieu le 03 avril 2006 à l'école. Johan me fait part du fait qu'il arrêtera l'enseignement l'année suivante pour se réorienter vers une carrière de psychologue scolaire (« educational psychologist »). L'enregistrement comporte des pauses dans la transcription en raison de certaines digressions. Nous démarrons la conversation en discutant de la gestion de la diversité des élèves en classe d'afrikaans.

Enq : do they all come with the same levels when it comes to languages or...vary first language or...what is the profile ?

Johan : first what we do is that there are streamed, meaning that they are...your boys that are better at Afrikaans are on the A set, I mean, B set, C set and D set.

Enq : ah

Johan : so when they come to my class, I might have the D set so they are sort of all on the...same level, BUT yet in saying that some of them... they, academically, they're not strong but they have been exposed to Afrikaans

Enq : yeah/

Johan : so they UNDERSTAND quite a bit but when they have to put pen to paper, they struggle to do that.

Enq : yeah.

Johan : SO, even within a D set, at times you get quite a variety of boys. where some boys don't understand ANYthing

Enq : hm

Johan : and some boys do understand but they're just not good at writing or speaking it themselves

Enq : ok

Johan : yeah

Enq : so do they come directly to your class...by LEVELS, they already...

Johan : as they're coming to Grade 8, we have them write a test

Enq : ah

Johan : and based on that test we stream them, and during Grade 8 we also start. by Grade 9, they should be either on the A and if they're good they get to be on the A, B, C, D...

Enq : are they « re-modified » between Grade 8 and 9 ?

Johan : yes

Enq : ok ! and do all the languages do that test, in Grade 8 ?

Johan : eh no. English... I don't know. No, English they don't, English I think, but you can speak to Elisabeth but, as far as I know not all subjects do it. It's only, I think, Afrikaans at the moment, eh...Zulu...I think that they've only got the one class...but then English, as far as I know, they don't do it. They only do it, I think, later, in Grade 10, 11, 12.

Enq : ok, so Zulu they don't do it either

Johan : they've only got the one class

Enq : yeah, which is the same for French I think

Johan : yes, that's right

Enq : That's why there are several levels in the same class

Johan : because you got a guy that's fluent and others guy that aren't

- Enq : and in the same time!
Johan : yes
Enq : ok, so at least you don't have that problem
Johan : no...
Enq : so most of them, what's their first language when they arrive ? is it Afrikaans already or English or...
Johan : eh, well, in the A set, we might have about 3 or 4 maybe 5 boys that come from an Afrikaans home.
Enq : yeah/
Johan : so, in the A set you might have a maximum of about 5 maybe 6 boys that speak Afrikaans at home
Enq : ok
Johan : then there are some boys who...come from sort of Afrikaans families, their moms might be Afrikaans or...some of the uncles or aunts
Enq : yeah
Johan : ...are Afrikaans. but eh, generally all of them are, their first language is English
Enq : ok
Johan : yeah/
Enq : so it's an asset for them to be, I mean for those who speak Afrikaans a little lets say or regularly, it's a big asset to have Afrikaans/
Johan : yeah
Enq : are we speaking Afrikaans first language ? it is not second additional, is it ? (selon le statut dans l'école)
Johan : it's FIRST additional
Enq : first additional.
Johan : yes, yeah
Enq : so, it supposes that English is the first or ?
Johan : English is the first, yeah. yeah, all the boys here, it's [assumed/supposed] that English is their first language. but it's not the case though. we got a Zulu boy whose home language is Zulu.
Enq : yeah
Johan : eh, so they...it's not their first language...
Enq : same for Afrikaans ?
Johan : same for Afrikaans so, but the school is first language English
Enq : English, yeah. so it's first additional. are there groups also because there are more pupils than in the Zulu class ?...that you are given the opportunity to level them and...
Johan : yes ! listen eh, yeay Afrikaans is EASIER than Zulu
Enq : ok/
Johan : and that's why they opt for Afrikaans, a lot of them, SOME OF THEM will do Zulu but they'll find it difficult.
Enq : yeah/
Johan : especially Grade 10, 11, 12
Enq : yeah.
Johan : so they'll go for Afrikaans and that's why we have, say we have a hundred boys in a Grade, in Grade 8
Enq : yeah/
Johan : about ...20 of them will do Zulu and 80 will do Afrikaans
Enq : ok, yeah so that s what gives you the chance to level and...
Johan : yes...

Enq : do you have children, let's say Zulu children, that take Afrikaans as first additional, sometimes ?

Johan :yes. but they are Zulu boys that some way along the line, they've been exposed to Afrikaans.

Enq : definitely, yeah.

Johan :they come from schools [in/and towns/times] where there were very good Afrikaans teachers, and then they did Afrikaans and they enjoyed it.

Enq : yeah

Johan :then they come here. and but then, because it gets more DIFFICULT, then, a lot of them will then go back to doing Zulu, because its just easier for them

Enq : in Grade 9 or/

Johan :yeah, Grade 9 or so, or midway through Grade 8 they go because it BECOMES more difficult

Enq : oh ok

Johan :eh, but there's been one or two, at the moment there are one or two boys that are...

Enq : ...that keep up ?

Johan :yeah, that keep up.

Enq : I was asking you because it seems like, between the names they give to first language, first additional, second additional, and what reality is in the classroom, it's not the same at all

(nous concluons sur le fait que le statut de la langue et sa denomination n'a de pertinence que pour son statut dans l'école, sans lien avec la place de la langue dans le repertoire linguistique de l'enfant- pause)

Enq : do you notice that whatever the kid speaks first, or before they speak Afrikaans in your class, does it play a role in the way they learn ?...eh according to what they already master as languages...before class or something...?

Johan :hm ...are you asking they learn, their level of competency in English...does that influence...

Enq : yeah, English or any other language that...does that influence, help or unhelp their learning of Afrikaans ?

Johan :yeah...

Enq : or do you notice sometimes they use one language they have to help...themselves learning better in Afrikaans or...?

Johan :yeah ! see, what they like tend to, generally they tend to use the structures of the English and they try and apply

Enq : yeah, oh we all do that, I do too !

Johan :yeah, we all do that ! so they'll do that kind of thing. but then what they also do is... what happens is, boys that are good at English.

Enq : yeah/

Johan :I mean they'll all generally be, then they'll pick up the language easier, because they're just ENCLINED to languages.

Enq : yeah.

Johan :whereas boys who, that are good at sciences for example, you know, you might get A's for science, maths that kind of subjects, but then with eh...with English you might get a B or [rit car il est attaqué par une abeille] a kid that gets a B or something is not that good at English, or a C...

Enq : yeah

Johan :then he'll struggle in Afrikaans, yeah. but they DO, they do tend to try and use English for their Afrikaans

Enq : is it accurate you think ? you know well the two languages so I can ask you !

- Johan : yes....you know, the two, the structures are...in many ways, some of the vocab's quite similar ?
- Enq : yeah.
- Johan : you can pick up vocab, like the structures/ are quite different
- Enq : yeah
- Johan : so...for example in English eh...they'll start a lot with... I'm trying to think of it, oh yeah, yesterday I went to town.
- Enq : yeah
- Johan : and so, yesterday xxx I being the subject but then in Afrikaans if you start with a [town word]
- Enq : yeah/
- Johan : then the second work must be your [observory] word...and then they don't do that
- Enq : ok
- Johan : so then the structure's wrong
- Enq : I understand. so, let's say when I am hearing Afrikaans, what helps me understand it is my German
- Johan : yeah ! yeah.
- Enq : what about for the kids?
- Johan : usually they base it on English.
- Enq : even for the kid who's English is not first language ? let's say Indian kids or Zulu kids or foreign kids...
- Johan : eh...
- Enq : or do those have... based themselves upon another language ?
- Johan : they all... jeez, that's a difficult question/
- Enq : I know !
- Johan : because, we haven't had...we've got SOME but not many many kids have it as a...I'm trying to think of some kids...
- Enq : yeah
- Johan : there are some boys that are...that are German
- Enq : yeah ?
- Johan : or whatever, and they, yeah you know the mom might be German so at home they speak English AND German
- Enq : yeah
- Johan : and then at times the German does come...
- Enq : better than English. for me it's not English that helps me in Afrikaans, it's German. even though I speak English way better than German
- Johan : yeah it is because it's CLOSER to it
- Enq : yeah !
- (pause)
- Enq : do you teach in English AND Afrikaans or just Afrikaans ?
- Johan : if you teach it at lower set like a D set
- Enq : yeah/
- Johan : or a E set, then I use a lot of eh English. but you try and use very very basic Afrikaans
- Enq : yeah/
- Johan : and then eventually if they still understanding you try...
- Enq : introducing ?
- Johan : yeah, but if I listen... because I've moved now, my class was on my own, now am with ALL the Afrikaans teachers
- Enq : ok

Johan :if I walk pass class and I LISTEN, there is A LOT OF English being spoken, now, it's a BAD thing

Enq : ok

Johan :it REALLY is a BAD thing....

Enq : why is it bad ?

Johan :because the only time we're in a specialist area, here Afrikaans is in the classroom
xxx

Enq : yeah

Johan :eh what you're doing is, you might tell them, you know, don't worry, you'll explain like in English so they don't really have to LISTEN to...you

Enq : you mean they're getting comfy ?

Johan :yes ! they're VERY comfortable ! and if you speak to people. I spoke to a lot of adults, that speak Afrikaans very very well

Enq : yeah/

Johan :you speak to them you say how xxx ? they say no their Afrikaans teacher just refused to speak to them in English

Enq : ok....

Johan :so they HAD to learn very very quickly and pick up. like, am not saying that you should totally NOT, but

Enq : yeah

Johan :I think the boys must be out of their comfort zone/

Enq : yeah

Johan :and must pick up new vocab

Enq : no, yeah, you've got to find the right balance

Johan :yeah

Enq : it's difficult but you right

Johan :it will speed up the learning process and then it's getting xxx but I think in the long run it will speed up the learning process the more you speak the language

(pause)

Enq : is Afrikaans a means of teaching here in South Africa or is it just a subject ? at Clark to start with

Johan :at Clark it is just a subject

Enq : yeah

Johan :but then there are Afrikaans schools

Enq : can u do university studies in Afrikaans ?

Johan :yeah, they have a NUMBER of universities

Enq : oh, that's good. is there only English and Afrikaans as eh university language ?

Johan :yeah...eh is there ARE any other languages they're very few. I haven't heard of them

Enq : yeah, no me neither, am just asking...

Johan :yeah, so I don't think there are any, but yeah... but I think they are trying to get... in fact, there isn't. there aren't any because, they've said it the only two languages in South Africa that, which, is English and Afrikaans at tertiary education

Enq : yeah...also because of material I suppose

Johan :yeah

Enq : and the vocab you would need...

Johan :yeah

Enq : tell me what you think, but I think there are very few chances it ever happens/

Johan :no, it won't...

Enq : despite the legal things that say 11 languages and so on

- Johan : yeah, no it won't happen because, LOGISTICALLY, they just, you can't, because it's money and it's ...no you can't
- Enq : you'd have to work so much on the languages to create the material, ok, that's what I thought too hey/
- Johan : and even with Afrikaans a lot of universities are now going to [field] media, where English is also coming in
- Enq : yeah/
- Johan : and in the long run I can't see them sustaining ...Afrikaans as a university language
- Enq : really/
- Johan : I think, I don't know how long it will take, but I really do think that eventually, they will ... sort of phase it out
- Enq : ok...
- Johan : it might be that only CERTAIN universities offer it. but you need to look at your demand of your market. the market [outphases] English
- Enq : is it more English ?
- Johan : well, it's a business, you know business, you're talking international language
- Enq : that's what the kids say here....
- Johan : yeah...I know, oh I know they ALL think like that as well, it's true, it definitely is. SO...yeah, that's it, it's a very Afrikaans, Afrikaans is a very...small language if you like eh...so, yeah...to survive, it will be.. I don't know, we'll see.
- Enq : the topic on S.A.F.M. I've listened to, I think it was on Thursday or Friday, was should English be the only official language/ so of course, there is a whole lot of controversial opinions...
- Johan : yeah
- Enq : on it, it was quite interesting and I discussed that with my director as well and she was telling me that she thinks on mid-term Afrikaans would tend to be smaller and smaller and now I was convinced that I would maintain itself
- Johan : yeah...
- Enq : eh maybe not, as you say, as a medium of teaching in university but...help me understand why but I'm kind of convinced it will keep if only for the home language and identity
- Johan : you know, it's ...
- Enq : she thinks not
- Johan : I don't, I tend to agree with her
- Enq : really/
- Johan : am Afrikaans speaking
- Enq : that's why I am asking you to...
- Johan : yeah...eh, no, but I mean...now, a lot of people would disagree with me. but for me, it is driven, a language is driven by eh...the NEED of people, now are people are going to... I'll give an example, we had a person speaking to us and he was, he is an author
- Enq : yeah
- Johan : he is an English speaker but he writes in Afrikaans
- Enq : yeah
- Johan : and he writes very very well. but then at a conference for second language teachers he asked how many of us have read his new novel
- Enq : yeah
- Johan : and we said, well, no one. and, that shows, why should he write in Afrikaans ?
- Enq : yeah

Johan :you know what I am saying, so there is nothing heading for him so then... that kind of guy like that will start writing in English. so I think, as the years go by...you know, you'll have less of this. but you know, as a language. but then again, as parents you ask yourself, why bring a child up in Afrikaans ?

Enq : yeah...

Johan :where as soon as he goes to school its English, eh, university it's going to be English

Enq : yeah

Johan :and in the workplace it's going to be English. so, yeah...I tend to agree with that, I think it will... through the years it'll become smaller and smaller and smaller and eventually, it might very well die. I don't know.

Enq : or become exotic ?

Johan :yeah, yes

Enq : ok, well that's disappointing (sourit)

Johan :but that's only my opinion !

Enq : no but it's very interesting, that's why am asking you plainly too you know,...

Johan :I think it's different xxx France. the first language is French

Enq : yeah

Johan :everything happens in French so, it's not like it's suddenly going to die or...because there is a need for it

Enq : yeah

Johan :whereas here

Enq : well it's been imposed, it's started in then fifteen hundreds and then it became compulsory, it killed all the regional languages

Johan :oh is it/

Enq : oh, it did big time

Johan :but see, now, there is a need, whereas Afrikaans...in a way you think, but what is the need here? xxx language is a means of communication, if I could communicate to you easier with everyone in A language why would I just not adopt that language ? I don't know, that how I think.

Enq : I've had kids because I've asked to some kids in French class, actually maybe I should do a couple of papers, oh no you don't teach anymore but I could have passed some onto you to pass, I've asked them why they learn such and such language that they actually learn. and all the ones that want to keep Afrikaans it's because they think it's interesting for them to work and live in South Africa

Johan :yes,

Enq : so it's still vivid, for them, they consider it very...important, to live here/

Johan :yeah

Enq : so, but for those who want to go abroad, they would tend to prefer more business like...

Johan :yes

Enq : languages. that's what came out at first sight from those questionnaires. SO what do you do for your kids then ? since you are facing this question, you were saying !

Johan :I just think it won't die in the next 15 or 20 years

Enq : yeah/

Johan :or I mean in the next 30 years, it will take...it took for New Zealand the Maori language, it took a few centuries down the line and the Maori is still in certain areas of the country especially being spoken

Enq : yeah

Johan :eh, Afrikaans it won't happen in this generation, or the next generation, even the NEXT generation

Enq : yeah, it's long term hey/

Johan : you're talking very very long time. and they're quite right those kids because, if you're going to stay in South Africa, you got to certainly pass, you'll have a lot of Afrikaans

Enq : it IS necessary

Johan : and even in an area like ours I mean in ours, still, there is a lot of Afrikaans spoken. and a lot of people NOW are starting to pick up Afrikaans than what they did at school. because they're in conversation they're listening, they pick up. and that is what will happen with them on the xxx they xxx start now they studying and speaking the language.

Enq : so what so you do with your kids ?(rit)

Johan : I always, I mean, that comes up and I say to him/them I think it's very very xxx it's very very important to have it. because, we're all, we're a multicultural society and for you just to say I'm speaking English I'm cutting myself unless xxx, you can't, you can't do that. In order to UNDERSTAND another person, really understand another person from a different culture, you have to be able to speak to language.

Enq : yeah

Johan : and you KNOW, as soon as you, as soon as someone speaks French to you, or speaks Afrikaans to me, there is a different link, there is immediately a different sort of...whatever

Enq : it takes time. even once you have the language because for instance my boyfriend has learnt French now that he lives in France, but it's only recently that he's getting such an insight on the language that he actually can...understand the way I think

Johan : yes !

Enq : and me on his side as well, because I lived here a bit too. it's very important to understand, I agree. SO you'd encourage your kids to have English but keep Afrikaans and have other language too ?

Johan : yeah, listen , I'm not, my outlook is not Afrikaans is dying. it's not my outlook at all

Enq : no, no

Johan : in, I don't know how long to come, I might as well not be here anymore, but how long it will take I don't know. but definitely, my kids don't even ask me because eh I think it's the way also you come across. I'm very enthusiastic, am positive or whatever, so it does not really come into the discussion. but when it does come my response to that is, you go from Durban, go to Pretoria, on business, and suddenly there is a lot of Afrikaans around you. Joburg is not Afrikaans, Cape Town is not Afrikaans and... the Free State, now you're sitting and you're losing ...part of the conversation or you're losing part of the...because, as I said, to understand another person, you need to be able to speak that language. and you miss out, on certain little things that you don't always pick up.

Enq : definitely. so they...they know now that they want to keep up...?

Johan : they do. I'm just, I find generally that a lot of the boys they say ah, Afrikaans's nothing, but in a xxx [crossroad] situation, I find it generally to be quite positive.

Enq : hm

Johan : the negativity comes in when they're frustrated because they can't understand

Enq : ok

Johan : there's just the problem, but...it's our responsibility to empower to be able to understand, if you are seen as keen and enthusiastic and wanting to help them they're far more positive. then if they think you're just out there to...nail them or...

Enq : yeah, definitely. then do you encourage them to learn other local languages too ? when they...

Johan :eh (souffle)... I think that... I think it's important for them to know at least two, you know it's very difficult... to learn four, five, six languages, and it's not xxx hey. but I would definitely, my kids for example, my kids, I've got two boys they go at an English school/ I speak Afrikaans to them, the maid speaks Zulu to them.

Enq : that's good !

Johan :I would like for them to take Zulu at primary school. so, then they will have three... languages.

Enq : it's perfect

Johan :yeah. and for me, that will be...good.

Enq : that would be good...then they'll choose whatever they want to do ? (sourit)

Johan :yeah, from then on, they can choose (rit)

Enq : well it's a good luggage for them to keep for life, I think

Johan :yes

Enq : you give them three languages, three insights on life as well, which is very important, that goes together. it's very rich for them. I wish I knew more anyway, it's never too late to learn !

Johan :it's never

Enq : so, as school material, coming back to the classroom, we talked about it last time but it wasn't very precise in my mind. do you have special books, like language books that you use or, you create all your material, or do you use everyday documents as well that you can find since...

Johan :bit of both, we've got, we buy... the texts we use are more often in textbooks that have been set by teachers, just notes from other schools. then they put it in a little textbook

Enq : ok/

Johan :and they sort of formalize it and then sell it. then we buy those, but then you stumble across something you'll use that; and then at times you see it's gotten very weak in a certain area, you make your own notes.

Enq : yeah !

Johan :and you give it to them...so, we use I would say a bit of both

Enq : so you also use those materials you also come across in everyday life

Johan :yes

Enq : like a T.V. add or...

Johan :yes. what we do is eh, for example we get a magazine in Afrikaans, each teacher gets that on a weekly basis

Enq : ah, that's good

Johan :and we have a look and whatever and newspaper, and what's on TV. so we try and keep it updated and relevant

Enq : does it catch them up better ?

Johan :it does. probl,...if you start using ...what we use a lot now...its music.

Enq : ah yeah/

Johan :and they love it. there are some groups, some of them are now xxx some of them are Afrikaans CD's and whatever. so, music for me is a medium they rely to, and we use it quite a lot

Enq : yeah, that's a good point. it's a good way to show them the language differently

Johan :yes

Enq : it's easier to catch and...and its looks younger to them

Johan :yes !

(pause)

Enq : any school policies or laws ?

- Johan :there is a National sort of curriculum that we have to...but we tend to...not do our own thing, more and more the Government is trying to regulate what we do
- Enq : yeah/
- Johan :but as a private school, we try to, like with the music,
- Enq : yeah/
- Johan :we try to do things slightly different, slightly more creative
- Enq : yeah
- Johan :than just following the curriculum to the [T.R./tee]
- Enq : are you talking the old or new one ?
- Johan :the new one
- Enq : new curriculum.
- Johan :see the new curriculum is far more prescriptive, and it hasn't been... they haven't ENFORCED it really. they've said you know, these are the guidelines, this is what we would like you to do
- Enq : yeah
- Johan :we tend to, especially to Grades 10 and 11 ...and 8, still try and do a lot of our own thing.
- Enq : yeah/
- Johan :and then with the other Grades, like Grade 12 when we have to be very very rigid
- Enq : for the exams ?
- Johan :yeah. then, we do that. yeah
- Enq : ok that is very interesting, because for some other languages, they absolutely don't do those things. that's about FET as well, right/
- Johan :yes
- Enq : ok. so you have one special one for first additional language (livret du NCS) ?
- Johan :yes, yeah.
- Enq : and that's all you have or ? or do you also have second additional language ?
- Johan :no, only first additional.
- Enq : ah, ok. so it's the same for all first additional ?
- Johan :yes, I think. it should be the same, yeah
- Enq : so, has it actually helped you? or...what did you think of those. it's quite recent, some teachers are still...reading it, more or less trying to know what they think of it
- Johan : ...eh
- Enq : you're the first Afrikaans language teacher I ask that too...
- Johan :you know, you know, I don't think, not a lot just change, there is only so much to do with a language, you know
- Enq : yeah/
- Johan :you're talking about your outcomes you know, and whatever, you think you must help to speak to read to understand it ...so...its not like maths or sciences, you're not doing THIS section and throwing that out, you're bringing this section and whatever. a language is a language. and there are only so many ways you can teach it
- Enq : yeah
- Johan :so I don't think there is a HUGE change, what they have tried to do now, that's when the problem comes in, with Afrikaans, English as a second language is a most... a majority of the population in South Africa
- Enq : yeah/
- Johan :DON'T speak English as a first language
- Enq : yeah
- Johan :they speak other languages
- Enq : yeah

Johan :ok...so now what's the Government is trying to do is to get English, on a HIGH level, as a second language. but now, they are doing that with ALL the second languages

Enq : yeah/

Johan :so what they do is, they're expecting a lot from the kids in terms of Afrikaans and people speaking Zulu as a second language.

Enq : yeah/

Johan :and it's too difficult, the... in my opinion. at such an early age

Enq : I heard that !

Johan :yes, so now suddenly they're expecting... like English second language stuff that speaking Afrikaans second language and the pupils are struggling with that

Enq : yeah

Johan :they really are struggling

Enq : am getting lost because sometimes I mean, I've got the impression that any language can be first or second language and you guys (sourit) South Africans, you know very well know which language you're talking about when you talk about first or second... and am fully lost !(rit)

Johan :is it !

Enq : because for me any of those can be first or second !

Johan :am not following you...

Enq : because you were saying eh... English as a second language/

Johan :yes/

Enq : the level is going to be higher/

Johan :yes/

Enq : but is that for common schools because for your school it does not apply/ for instance, because it's considered English first language/

Johan :yeah yes, ok. what they'll do is that they say ok, the majority of this population if you can take English as a second language

Enq : yeah...

Johan :so what they say...

Enq : you mean, any Government school or...

Johan :yes. any Government school, most of them...

Enq : private included ?

Johan :priv...pff...yeah, there is a lot of little private schools

Enq : ok

Johan :your TRADITIONNAL white schools

Enq : yeah/

Johan :most of them do Afrikaans as a second, most of the pupils in those schools are still white

Enq : yeah

Johan :but in the whole of South Africa, most of the pupils do English and even in the Afrikaans schools...

Enq : ok

Johan :they'll do English as a second language

Enq : yeah

Johan :ok. so English as a second language is WIDELY spoken and done.

Enq : ok

Johan :so what they say the Government says, the second language, whatever second language you...you speak, it should be at high level. but that means most of the...eh the people in South Africa but, OUR boys,

Enq : yeah

- Johan : the English speaking boys, don't do English as a second language
- Enq : yeah
- Johan : they do Afrikaans as a second language/ so their Afrikaans should be on the level that...an Afrikaans speak...first language speaker, what his English must be, do you understand what I am saying ?
- Enq : yeah, and that means that the Government aimed at English at better level at first/
- Johan : yes
- Enq : but now...
- Johan : yes, and now we SUFFER. so, Zulu and Afrikaans, those second languages, suffer because it's too difficult for the boys.
- Enq : I fully see what you are saying because for instance I had kids in class, asking them why do you end up being in French class ?
- Johan : yes/
- Enq : they were like, because, we came because here they come from abroad those kids who take French
- Johan : yes
- Enq : so...they said when we came, Afrikaans and Zulu had started already for all the kids in the class, they started before we came, so we would have been far behind in the level
- Johan : yes
- Enq : so...I think it's the same thing, they are mentioning the same thing you do. but then it's very recent, how come they all already realize that, as the new curriculum has been on for less than a year ? or has it ?
- Johan : no, no it's been in the last two or so years that...well, maybe it's longer than that, but what I've SEEN come through to our level
- Enq : ok
- Johan : I've just seen and they've spoken about it as well, the people at I.E.B. which is our examination body
- Enq : yes/
- Johan : they just said that Government said to them that the problem in South Africa is that...our maths and science for example, it's on a very low level
- Enq : yeah
- Johan : ok, so they want to lift up the maths and science, but part of the problem is that maths and science text books and things like that, it's ALL in English.
- Enq : yeah !
- Johan : but now the pupils, your Zulu speaking pupils don't understand the English so they can't do maths and Zulu, eh maths and science/
- Enq : ok so they go for the medium first
- Johan : now they say get the medium up at a high level and then we'll get the maths and science kind of things also at a high level
- Enq : ok
- Johan : but now as I said, now Afrikaans...Zulu, the second language, the boys...we are struggling because the boys can't, they are struggling with that high level
- Enq : yeah. that's what I have heard too
- Johan : hm
- Enq : so...is their first purpose served ? meaning... is English as a second language level better ? because the ones who don't take English as a second language...does it mean automatically its first language ?
- Johan : yes !
- Enq : ok, so it's somehow serves their purpose, even though it brings lots of trouble
- Johan : yeah yeah

Enq : that's interesting because it's exactly what the kids were talking about. most of those who were here at Clark, except for some exceptional reasons, they were taking French by default kind of ...because of those things. is that because of the new FETs or has it started before ?

Johan :I think it started before

Enq : ok, anything that came out as a law of something from the educational department that...created that or is it just a gradual feeling ...

Johan :I think it's a gradual feeling. I think its from...people in education are realizing that they will NOT improve... the standard of education if, if the medium of...most schools the medium is English, or ... even in your Zulu schools the textbooks everything there is no textbooks in Zulu

Enq : yeah/

Johan :there is no textbook in ... the only other language of textbooks is Afrikaans, Afrikaans and English, so now

Enq : ok

Johan :your Zulu speaking kid is at a disadvantage because in an Afrikaans school, his (the Afrikaans speaking kid) second language is English, but his textbook in maths and science is in Afrikaans

Enq : yeah

Johan :so he can understand. but the Zulu kid's textbook is in English, so he is struggling.

Enq : ok

Johan :and that's the problem

Enq : I understand. so they have, at some point they've started raising the levels of exams for instance and that's how it started all ?

Johan :no, I think the FET that's what they mean of now, they are saying FET that's what we have at that level. they said this is the level we want it now

Enq : ok, so they officialise basically...

Johan :yes

Enq : the standard they are expecting

Johan :yes

Enq : ok, that's what I've heard for the other languages as well. I've heard that for Zulu and I've heard from French as well I think...

Johan :is it ?

Enq : what about your IEB, can you explain me a bit a bout that, because...I'm not familiar with it.

Johan :ok/ what happened was... in the old, in apartheid, as soon as the apartheid Government basically ended, eh, there was a big concern from your old white schools

Enq : yeah

Johan :your g...

Enq : for the level ?

Johan :yeah the model C/ they were worried that now suddenly because of the new Government, the standards in education are just going to drop

Enq : yeah

Johan :so they decided eh, they're not going to go with Government...organizations, the Government education....

Enq : yeah

Johan :...department, they want an independent.

Enq : were they allowed to do that though ?

Johan :yes

Enq : ok

- Johan :so, your private schools, all your private schools they said lets get our own examination body
- Enq : ok
- Johan :so the IEB is basically just they'll set the final Grade 12 examination
- Enq : ok
- Johan :and they... any any exams or whatever we do we do through them
- Enq : ok
- Johan :and we deal with them, we don't deal with the Education Department/
- Enq : does it have to do, for instance I think at Robertson they work with Australian type of exams,
- Johan :yeah but...
- Enq : is it different ?
- Johan :see, they're different, they still do the education department, Robertson they write eh...
- Enq : international plus...
- Johan :yeah
- E : plus the Australian
- J : yeah, plus the Australian. I think just to give...we are at national level but then to give some parents the feeling that there's an international recognition
- Enq : ok
- Johan :they also do that exam, yeah
- Enq : so they are independent, they don't depend upon the I.E.B. ?
- Johan :no, they... they are a private school but they're not with I.E.B.
- Enq : so...why would they do that ? just for the international vision of the diploma or ?
- Johan :ok. yeah...but yeah I think that ...the Australian thing ?
- Enq : yeah ?
- Johan :they do that because there is...certain parents get the concern that is the standard is not that high
- Enq : yeah
- Johan :they stay with Education Department because...we are under pressure at the moment to not use the I.E.B.
- Enq : oh
- Johan :BECAUSE when they go to university in South Africa, they universities don't say oh you did I.E.B., your results are better
- Enq : hm
- Johan :if you get an A in...now the I.E.B. standards are higher
- Enq : yeah/
- Johan :but if you get an A for English I.E.B., right/ or say, a B for English I.E.B., and the guy in the Education Department he get through, he gets an A. that A and that B/
- Enq : are counted as the same level ?
- Johan :no! the universities don't do that they say, he's got an A we'll take him, you've got a B. so, our kids are, even though they're more competent if you like/
- Enq : yeah/
- Johan :they are disadvantaged when they apply for university, because you need points to go into university
- Enq : yeah
- Johan :so now you might get a B, whereas it was within the Education Department you would have gotten an A and you would have got accepted in university
- Enq : so what are the schools going to do ? because that's a relevant problem !
- Johan :(souple) it's very difficult at the moment it's being debated all over, a lot of the parents are getting more and more unhappy

Enq : yeah

Johan : a lot of the schools say, well we need to maintain our standards because a lot of our boys go overseas and ..

Enq : that's bringing pressure on you teachers ?

Johan : no the pressure, yeah the pressure is on us and, so it's partly debated at the moment. I don't even know what I think I'd like, I don't know

Enq : hm, so that's something for me to keep an eye on

Johan : that is, yeah

Enq : in the future, definitely. so do you think they would potentially... or the solution would be for the Government maybe to heighten the standards a bit/

Johan : yeah

Enq : but then...kids who just started going to school would be left behind again/

Johan : yes. yeah...

Enq : so...it's tough to know...and the Government won't heighten the standards ?

Johan : no

(pause)

Enq : but then how could we explain that the budget for education is apparently close to the one in France and there is still...so ...few...resources in the most needing schools ?

Johan : because the money does not filter through to where it should go.

Enq : that...yeah, that's what I thought too, simple reason hey

Johan : yeah, they steal money, it's as simple as that.

Enq : it's horrible, there is nothing we can do about that yet ?

Johan : xxx the unfortunate thing is that... because of the lack of education, the past like of education, now you have people in positions that are...but at times not well educated so... now they steal the money because they don't SEE what damage they are doing

Enq : no yeah they are doing big damage

Johan : yes. and now unfortunately you're not educated the people are xxx so it's a CONTInual kind of circle...it will take a lot of TIME ... to get out of that.

Enq : and it's of course only a minority that sees it at the moment so...

Johan : yes

Enq : so...you can't say much about it

Johan : yeah hm

Enq : otherwise it'll be use as pretext for...

Johan : yes

Enq : other...bad things...ok, interesting. so basically it's only the F.E.T.s that are... kind of giving you guidelines about contents and way, that gives methods as well or...

Johan : no, FET

Enq : or competence to achieve or...

Johan : no, yeah they give you the outcomes kind of thing you know xxx and the levels at which boys should be doing to be valid to do it you know, but they don't, they don't really say to you the content that you really have to do/

Enq : ok

Johan : you can, you can DECIDE what you want to do

Enq : you choose I suppose/

Johan : yeah

Enq : and for the...are you given programs to follow for each yeah, like stuff to achieve on the outcome based... do you have, let's say for a Grade 8, xxx of the language

they've got to come to that...capacity at the end of the year or is it only for the final exams ?

Johan : the final exam test if you eh, yeah, if you got a boy to a certain level

Enq : yeah

Johan : all I know is that with the FET they'll say to you now at satisfactory level there's percentage of whatever

Enq : oh, so it's by that type of level

Johan : yeah, that's all like they're doing at the moment

Enq : so it's for you to know that percentage content

Johan : yeah basically but they all say that, say between 10 and 39% or whatever, they will give a description of whereas he can still pass or that kind of thing

Enq : hm. but nothing on the ability with the language ? on the student's profile, more ?

Johan : no, no

(pause)

Enq : do you know some about the J.E.T.C. ? that's the exam they'd take before...

Johan : ...I know but...I know very little about J.E.T.C.

Enq : yeah

Johan : because I mean I just the problem there is they just... it always seems to change you know, they...I don't know

Enq : that's what I've heard as well

Johan : so I just, I've given up trying to follow it... I just... yeah, I never followed it because I know with Afrikaans, if you teach what you taught and the way you've always taught whatever, not, there are new ways of teaching but, as I said previously, the CONTENT

Enq : yeah/

Johan : is the same

Enq : yeah.

Johan : so, am not too phased about, they keep on changing it so I don't even keep up anymore.

Enq : yeah. so they basically changed it on the ways to teach it, or...

Johan : no, not they... your outcomes, as I said previously, at the moment they've got four outcomes

Enq : yeah

Johan : eh, they need to be able to speak it, they need to be able to read it, they need to be able to be able to understand it, and eh, I can't remember the fourth one..

Enq : xx on language or...

Johan : yeah, so ... that's all you can do with it, that's your outcomes on the language, so no matter what else they change or whatever

Enq : yeah

Johan : in my class at the end of the year, if they can do those four things I'm fine.

Enq : yeah, so you don't actually check on the F.E.T. like for each outcomes that needs to be ticked or..

Johan : no, you know for years I've xxx at the moment xxx and when we use that, as guidelines, but now I see already they started off with rubrics ? it was like a very long description of every level

Enq : yeah

Johan : now, a lot of rubrics I see coming through, are... far less, it's like a sentence or...

Enq : yeah

Johan : so it's getting far...in a way going back to, I don't know, just...40% instead of just LONG descriptive...

- Enq : yeah
- Johan : because 40% means that he's not really competent in that language but he can still pass that kind of things, in my opinion. eh...yeah, but I think rubrics are good
- Enq : yeah/
- Johan : but eh...and we do use them, but... yeah, it gets [common] I suppose, yeah
- Enq : yeah, so for you but that's all because you exactly know what what it refers to in personal terms because if you tell me, tell me whether those kids can pass or not, here are their presentations I'm fully unable to tell you.
- Johan : yeah yeah
- Enq : that's because you know what it corresponds to/
- Johan : yes. now I think what's happened in the past is that ...the education, with the new Government coming and they finally xxx and they want structures they want things to run properly or whatever
- Enq : yeah
- Johan : but, as a teacher, I mean, I'm in my what ? eleventh year of teaching so, you know if this boy can pass or not
- Enq : yeah
- Johan : you know if...xxx but in saying that I find it very interesting, with the rubrics and stuff, because suddenly you question but, is he on that level kind of thing but generally you know this boy is just not, he must, you need to up his level is he's going to pass at the end
- Enq : having that knowledge of the level and the guide, I haven't seen the guidelines, do you think it fits ?
- Johan : I think my ...over the last 5, 6 years, it's... what I perceive to be a pass [what they... offer to do that]
- Enq : ok
- Johan : right so bring it down
- Enq : it's not too negative, I mean, that means you've got high standards so
- Johan : yeah. it does, yeah, that's good for teaching yeah
- Enq : or has the level lowered maybe ? I don't know
- Johan : eh... you know, I don't know... I think the level has, has fallen ..quite a bit, but you know I do, we do have high standards
- Enq : yeah
- Johan : at Clark, which is, you know it's not a bad thing. but I think they have lowered the level slightly in terms of what's expected
- Enq : so on some ends they lower the level but on some other ends, now with F.E.T. they want higher standards ?
- Johan : you see that's the contradiction, you sort of...that's, I'm struggling with it
- Enq : yeah
- Johan : because.. they seem to lower but at the same time, the second language they say no, you need to jump up. and what I am saying is that either the second language should not be put on the same level as English
- Enq : that's what led me to be mistaken
- Johan : yes
- Enq : yeah, they up everything higher standard, interesting. and, do you hear about, fully different type of thing but, do you hear about some linguistical, like defense of some languages because I'm trying to wait for them to appear but I don't see...
- Johan : how do you mean linguistic...?
- Enq : like people or groups that defends the language saying « we don't want it to die let's protect it »

- Johan :oh perfectly, for Afrikaans it's huge, it's big, it's all the time, that's always been here, I mean since ... forty years ago I mean Afrikaans has always been a very xxx protected language, from English because English is such a... DOMINANT language
- Enq : yeah, it is
- Johan :eh...at the moment for example, at university of Stellenbosch, which has always been traditionally a very very Afrikaans university, they've got, the new rector xxx, someone new, saying that, they should allow English as a meaning of instruction
- Enq : ah
- Johan :and now there is a big outcry, from, eh you got, the [articoffear] which is the Afrikaans [toll xxx] language and culture in society. so, YES Afrikaans is very proud and.. I mean, Afrikaans now at the moment is far more vibrant. strangely enough
- Enq : yeah/
- Johan :and creative than it's always been, because it's... there is a threat.
- Enq : yeah
- Johan :so there is more Afrikaans music coming out
- Enq : yeah, I've seen
- Johan :than like English music coming out. some of it's very bad, a lot of it's very bad, but there is some bloody good music.
- Enq : yeah
- Johan :eh... and, yeah you know, so yes there are people are really really fighting for example. Zulu at the moment... I don't think there so many
- Enq : yeah/
- Johan :Zulu people ...seem to be far more...sort of happy to accept
- Enq : yeah/
- Johan :eh...the threat from, from English. yeah, I just suppose it's a thing. traditional Afrikaans has always been a language, has had to fight for its...existence
- Enq : yeah...
- Johan :eh, that its still like that, there is a culture of that, fighting for the rights of the Afrikaner or whatever. but Zulu people don't seem to ... maybe because traditionally, Zulu's always been, you know, sort of pushed aside I don't know...
- Enq : or is that confidence that they won't loose the language maybe ?
- Johan :it might be that they're confident because...it is, it's VERY strong.
- Enq : because I know in the villages there is no way English would... xxx
- Johan :xxx it's very very strong and...there is also far more people speak it than Afrikaans
- Enq : hm, true
- Johan :so, it might be that it's that, yeah
- Enq : I had heard the only thing on defense I heard of, I had heard that, it was kind of a long time ago, extreme movements that were defending Afrikaans. now that you are telling me that it's spreading...
- Johan :its not.. well, it's always been like that, I know, you read Afrikaans, I tell you now if you open Afrikaans newspapers...most weeks, you'll find some little article about Afrikaans being somewhere under threat
- Enq : ok
- Johan :at the moment, there is a school in... Northern Cape, that's... they've got a language policy, that Afrikaans is the medium of instruction, the Government says you can't do that and the school's fighting the Government.
- Enq : eh !
- Johan :saying that the language of instruction has always BEEN Afrikaans, that the Government's saying yes you have to able to deal so you can allow pupils in

Enq : I have to check that... so it's not really, people don't really have a conscience of languages to be power much, yet. everybody jumps in English xxx but not for languages

Johan : no, no

Enq : in positive or defensive terms as well. I don't really notice it, though it's coming out now for Afrikaans/

Johan :...I would love to teach the language as first language, to get in depth with literature and stuff xxx and I love teaching but eh, yeah I think it's just... but it's becoming more difficult , as well

Enq : yeah/

Johan :because your b,... no matter what the Government wants, because these boys don't hear so much Afrikaans anymore, eh, the level IS dropping

Enq : yeah...

Johan :English, and English xxx time that's the thing

Enq : maybe later you can train students to psychology in Afrikaans !

Johan :[rit]

Enq : who knows ?

Johan :you never know

Enq : what about the other languages, its seems to me that to be making room for French as a foreign language is basically due to a defect of F.E.T. level...because the kids told me

Johan :yes

Enq : that at least 50% of the kids, here, if they were ending up in French class, that was because Afrikaans and Zulu were too difficult for them

Johan :too difficult

Enq : so basically, what's maintaining French, kind of, it's mainly because of the immigrant situation problem/

Johan :yeah yeah

Enq : what maintains French is because of the defect of the F.E.T./

Johan :yeah I suppose but...yeah eh French is definitely, lets put it the other way, I find it quite STRANGE that a lot of boys, especially the ones that are saying they're going overseas or whatever, don't want to try and do French as well.

Enq : is it the only foreign language here ? no/

Johan :yes, it is

Enq : is it ? ah, ok, so yes, in that perspective...

Johan :yes, but I proposed, because they are forced to do A second language so then to pick up another language is just... because the boys are forced to do an indigenous language/

Enq : yeah/

Johan :if, I think, if they were, if they could do a second language, and they could choose between French, Afrikaans eh.... I think far more would choose French

Enq : ok, so that would be due to the fact the school does not provide French as a xxx local language and also due to the fact that there was another reason you said...

Johan :the Government is saying you have to do an indigenous, an African language

Enq : ok/

Johan :so if the Government did away with it and they'd say you can do ANY second language, it can be...

Enq : some schools offer French as a language not only for immigrants

Johan : ... yeah...

Enq : St Patrick for instance

- Johan : St Patrick ? yeah but still... then the kids have still to do a second language so then they've got 3 languages. now to expect that from a lot of boys are going to say now I need to do another language
- Enq : yeah, they think basically , what they think of is their Matric going/
- Johan : yes, that's exactly...
- Enq : it's awful because it all becomes so mechanical and strategical, you have to get easy subjects to get the good grades, they don't think about the content of what they actually enjoy
- Johan : no they don't, they come to you and they say I want my A
- Enq : yeah!
- Johan : but they are not actually, they aren't interested in becoming better at speaking in Afrikaans
- Enq : yeah
- Johan : they just want their A whatever it means to get that A with
- Enq : yeah that's the feeling I have, it's very calculated, a calculation of your Matric rather than choosing subjects that would benefit you or enrich you or...
- Johan : the problem is because it's about money. you know, it's about... I want to go to university because I want to do this or do so and in order to get done I need an A for Afrikaans. it's not like one day I want to be able to SPEAK in Afrikaans.
- Enq : yeah, they don't think in those terms hey
(pause)
- Enq : do you think it could have a certain popularity if it were offered more widely ?
- Johan : yeah/
- Enq : French/
- Johan : I think so, for me it would make sense, I mean, I...you know, if you're going to go overseas because you want to go to Europe or whatever its one of the languages you can look at taking because it will empower you
- Enq : yeah
- Johan : and even if you're in Africa, I mean, you got North Africa, West Africa French xxx I mean you got French it can really help you
- Enq : yeah, and also Madagascar...
- Johan : Madagascar, I suppose...
- Enq : Mauritius...true, why do you think a school like Clark would offer it ? because it's a school that could actually demand new stuff like that, in terms of resources and...
- Johan : we had it and then it was never quite popular because, eh... no, it was just never that popular. I remember when I got here at first, it was offered and they still used to be 7 or 8 people in class
- Enq : was it offered when you arrived ?
- Johan : hm, then they sort of did, not did, yeah did away with it and they only had it for immigrants. but I think there is not a...boys just won't take it
- Enq : ok
- Johan : purely because boys don't want another, a third language
- Enq : yeah, that's.. still that calculation thing
- Johan : yeah
- Enq : so it's been taking off because of that as well ?
- Johan : yeah, I would say.
- Enq : ok. I've seen that Mandarin was offered/
- Johan : yeah
- Enq : what type of level is it ? second additional or ?
- Johan : no, I would say third probably, then yeah...

Enq : and still it's offered and French is not ?

Johan : I think it's a marketing thing, because of China and the influence China is having now and the economics in the world, in the business world

Enq : yeah

Johan :hm, it's a marketing tool for us

Enq : for the school ?

Johan :for the school to say listen, we SEE that China is.. and we'd like to empower boys with...

Enq : it's a political...

Johan :yeah, it's like that, yeah

Enq : but is it successful ?

Johan :I actually don't know/ it's the first year now

Enq : obviously it's more competitive than French on that business market thing right now/

Johan :yes

Enq : that would also means that, that would tell a bit about the strategies bout the school which are fully understandable, mandarin being attractive

Johan :yeah

Enq : and it shows how French is different to that, it's more for fun

Johan :yes

Enq : it looks like it's more a leisure type of language/

Johan :yes! well, I mean yeah, it depends, yeah it is. a lot of our parents, do business in China so that's the reason I suppose

(pause)

Enq : do you think the European languages they could be an obstacle to the development of national languages at school or ?

Johan :... (souffle), you know I think...I think English is an example of that, English is eh a threat to ...all national languages. it's not a threat threat but it DOES influence, especially the youth because of all the culture

Enq : yeah/

Johan :the American culture and whatever and the media. your youth, they are more inclined to go with those kind of languages and they all want to speak English.

Enq : yeah, that's what happens in Central Africa as well, they go away from French, with the culture the music and all that

Johan :hm

Enq : would you say you consider English as a European language ?

Johan :I do,

Enq : is it also a local language for you too or ? because am also wondering about that

Johan :yes very much, but I mean yeah it's a European language, it's a South African language, but yeah eh

Enq : I also think it's the two at once

Johan :yes yeah that's very much it xxx I mean I can go anywhere in South Africa and you speak English and people understand it

Enq : yeah

Johan :I went to Germany and I spoke English and people looked at me and couldn't understand me and I found that to be quite strange...

Enq : any English speaker does !

Johan :I know, no, it's an arrogant thing !

Enq : not consciously but...

Johan :no, it's not consciously ! but the boys here as well they'll say when you got English you can go anywhere (sourit) and you say no it's not, you go to parts of the world where you will actually be looked at xxx eh but it's the media also that creates that impression because you think everyone has got [cable] T.V.'s or whatever in their lounge and watches M.T.V. or that kind of things

Enq : yeah

Johan :and it's not the case

Enq : no, not at all (nous plaisantons) I think am almost done, anything I forgot or you want to develop more ?

Johan :eh...I can't think of anything

Annexe 37. Entretien avec Alexandra (2006)

Alexandra enseigne l'afrikaans à Tudor College (école secondaire mixte privée), nous nous rencontrons le 04 mars 2006 dans un café, grâce à des connaissances communes, qui nous présentent puis nous laissent travailler. Alexandra a un fort accent afrikaans en français, elle ne semble pas très à l'aise. L'enregistrement comporte des pauses dans la transcription en raison de certaines digressions. Nous démarrons notre discussion en évoquant le public d'élèves auquel elle enseigne.

Alexandra : they can get along without ever speaking Afrikaans because everybody is really...bilingual in South Africa

Enq : yeah

Alexandra : anybody can speak English not everybody can speak Afrikaans

Enq : true

Alexandra : but a lot of them think that they can get by with...without ever speaking Afrikaans so there's no real motivation for them to learn Afrikaans

Enq : ok, and how do they end up in your class are they forced xxx to do Afrikaans or/

Alexandra : you see they they...by law they have, they have to do a second, a first additional

Enq : true/

Alexandra : and so they got to choose between Zulu and, and, and, and Afrikaans

Enq : yeah

Alexandra : Zulu is...much more difficult

Enq : yeah/

Alexandra : and even MORE limited geographically

Enq : yeah/

Alexandra : than Afrikaans. Afrikaans is spoken in the whole country

Enq : yeah

Alexandra : in South Africa. Zulu is only spoken in Natal

Enq : in Natal/

Alexandra : maybe . so ...eh, although it's useful, when you speak to, you know, your... black people in South Africa but it's a difficult difficult language it's much more xxx spoken than xxx written,

Enq : yeah

Alexandra : it's very difficult and so they are in a way forced by the Government

Enq : yeah

Alexandra : to do a second language and so...Afrikaans, is you know, the logical sort of ...

Enq : the logical choice ? and what types of kids are led to take Afrikaans ? I mean, you were saying they're very unmotivated, is it mainly Zulu speakers or ?

Alexandra : no ! all of them !

Enq : ah !

Alexandra : yeah ! no the, the hm English speakers

Enq : yeah

Alexandra : especially in NATAL

Enq : hm...it was the last English... kind of place...

- Alexandra : yes. they don't hear a lot of Afrikaans here so really it's only when they go to other provinces... that they hear Afrikaans spoken in the streets and in the shops
- Enq : that's what, that's what the Afrikaans teacher at Clark told me
- Alexandra : yeah !
- Enq : he told me the same, then they realize there are plenty of places where people don't speak English/
- Alexandra : yes
- Enq : or use more Afrikaans than English
- Alexandra : yo and they don't realize it so they think it's a dying language, nobody speaks it anymore
- Enq : so what do you tell them ? when they say that ?
- Alexandra : you know, I've stopped arguing with them
- Enq : yeah/
- Alexandra : because... you know I will say to them if you get transferred to another province or...I mean a lot of people told me they landed in a in a firm, a business,
- Enq : yeah
- Alexandra : where they've got Afrikaans speaking colleagues and Afrikaans... and it's, and they're so grateful they could speak it, use Afrikaans the children xxx you know it xxx they're not interested they don't want to believe you and they've made up their minds, that it's a dying language and I think the Government hm helps promoting that idea
- Enq : how come ?
- Alexandra : because...on TV, afrikaans is cut to a be a minimum
- Enq : ok
- Alexandra : it used to have, previous Government, we used to have sort of equal Afrikaans English
- Enq : ok
- Alexandra : programmes/
- Enq : ok/
- Alexandra : now there is very little Afrikaans
- Enq : ok
- Alexandra : very very little Afrikaans on T.V. hm...you know you still have your Afrikaans radio programs
- Enq : yeah ?
- Alexandra : but on T.V. there's just about NOTHING, you know very little, and the children can miss that out without really missing anything, you know, so...they see it as demolishing and it its, you know they can do without it/
- Enq : ok
- Alexandra : without missing anything on T.V.
- Enq : yeah
- Alexandra : so in that way I think the Government has really hm...added to that, to the idea
- Enq : yeah
- Alexandra : that you know, it's not important
- Enq : ok, yeah that makes sense I mean what you're saying makes sense it can convince them that they can go without it
- Alexandra : yeah !
- Enq : but eh...do you ...since TV is attractive to them, do you use some TV stuff in your material sometimes for teaching ? to try and make them...

- Alexandra : I do but it's, what you can do is SO limited
- Enq : yeah. I've seen some SERIES on TV, but that's all I've seen
- Alexandra : there's yeah like th, you know a few series where they ...but very limited and it's also not the kind you know that youth is interested in
- Enq : yeah/
- Alexandra : it's the housewife stuff you know
- Enq : oh, ok
- Alexandra : soap operas and all that not, you know not teenagers ...
- Enq : so do you still manage to find material to teach from ? from everyday life or...or do you use your books maybe ? what do you use in class ?
- Alexandra : xxx books mainly, sometimes some movies there were made in South Africa but very the the material is very limited
- Enq : ok/
- Alexandra : it's a problem
- Enq : the created material for teaching or what's accessible in everyday life or ?
- Alexandra : yeah , what's accessible
- Enq : ok, because that would be interesting... that could be a way for them to get interested ! but if there is not much access to it, it's true it does not help/ OK. so... is it one class per Grade that you have ?
- Alexandra : yeah
- Enq : there are how many on average ?
- Alexandra : about thirty five
- Enq : ok, so that's quite big classes you have hey/
- Alexandra : yeah
- Enq : ok
- Alexandra : how much do you have in a class ?
- Enq : eh...you mean for French ?
- Alexandra : yeah
- Enq : eh... it would not be the same because in France I teach to various, in various institutions and it's eh.... Its not French as a home language that I teach it's French as a foreign language so its based on, I teach to foreigners to the classes are...in French schools it can be ten because they really need to catch up on the language and in institution, private institution it could be 20 something like that
- Alexandra : ah
- Enq : but compare to, I'm saying it's a lot compared to the other languages class... because the French teachers they have less kids than that
- Alexandra : is it ?
- Enq : from what I heard and I think that too
- Alexandra : the people at Clark that you spoke to, how big are their classes ?
- Enq : I don't know because... that teacher of Afrikaans I talked with him xxx but he hasn't told me yet about the numbers
- Alexandra : oh
- Enq : but I've sent him a questionnaire to fill in, so he can tell me, may I send it to you also ?
- Alexandra : sure
- Enq : so, in your school Afrikaans is just a subject it's not a teaching medium ?
- Alexandra : yeah, it's just a subject
- Enq : is it like that in most high schools or ?
- Alexandra : not of Afrikaans xxx where the mother language is Afrikaans is thethere's a lot of those, especially...but not in Natal, other.. in the Cape there is a lot/

- Enq : ok
Alexandra : and Transvaal there's lots
Enq : ok and is it the same for Zulu ? is the teaching material too limited for it ?
Alexandra : Zulu is... they teach Zulu at primary school level and at high school level they're supposed to teach eh...in English, I don't know if it always happens
Enq : I don't know
Alexandra : because it's eh you know a lot of the teachers aren't very fluent in English
Enq : yeah that's what...
Alexandra : so I think a lot of it is going on in Zulu xxx except for terminology and that
Enq : yeah
Alexandra : that's why a lot of eh black students when they leave school those, their English is still very...
Enq : yeah it hasn't been worked on very much. and do they learn Afrikaans as well in the schools ?
Alexandra : in the Zulu schools ? in black schools ?
Enq : yeah/
Alexandra : eh no. I don't ...yeah, I think it's a choice
Enq : yeah/
Alexandra : very few take it it's like with us with Zulu
Enq : yeah yeah. the public of the school, what orientates that choice ? orient(ate)
Alexandra : what they take ?
Enq : yeah, yeah what makes them choose more...
Alexandra : English is always the first choice
Enq : yeah
Alexandra : you know, because it's....and then xxx they come from a Zulu background they, they do Zulu
Enq : ok, do they think a lot about their grades ? like they do in other schools like, they choose the language according the Matric grades they can eventually have or they pick more by personal choice ?
Alexandra : ... eh, by personal choice
Enq : yeah/ because in other schools they kind of choose also according to what's going to be easier for them
Alexandra : oh yeah ! that's why they...I think you know xxx they kind of fear the dropout of Zulu
Enq : hm
Alexandra : they start with Zulu and then they drop it because it's too difficult eh... not that they want to do Afrikaans
Enq : yeah/
Alexandra : but...it's just easier than Zulu and they have sort of a background in Afrikaans because you do hear SOME Afrikaans
Enq : yeah definitely but...
Alexandra : you know Zulu is difficult
Enq : is it less accessible as well ?
Alexandra : yeah yeah, well it's not really but... you don't really, you know they see their, you know most mostly people who work for them
Enq : yeah
Alexandra : but they don't speak to them in Zulu , they speak to them in English
Enq : yeah
Alexandra : so they don't...yeah, they don't really hear Zulu, I'm talking about the white kids
Enq : yeah yeah ! ok, do you work with F.E.T. as well or the new curriculum or/

- Alexandra : yeah...
- Enq : because it's quite recent but eh
- Alexandra : yeah it's quite yeah, we're starting over that (sourit)
- Enq : yeah, it's the same everywhere...some colleagues they were... they were willing to look to it over the holidays...
- Alexandra : in France as well ?
- Enq : no no, some colleagues here
- Alexandra : oh ! I see, yeah
- Enq : French teachers, Afrikaans teachers
- Alexandra : yeah
- Enq : they were looking into it. what do you think of it ? up to now have you used it or/ have you looked at it or/
- Alexandra : no we've just, we've looked at it/ eh...I wouldn't like to pass any judgment on it YET (sourit)
- Enq : yeah/
- Alexandra : you know, you know it seems ok
- Enq : do you hear things about it already ? because there are pros and cons and good points and bad points like any education law anyway
- Alexandra : yeah
- Enq : it can never be perfect but... yeah, that's why I'm interested in collecting as many opinions as I can about it, but yeah...maybe another time
- Alexandra : it's too new, yeah
- Enq : yeah/ why did they change it though ? why did they change the curriculum ?
- Alexandra : ... you know, at first it was I think politically they thought you know the old under the old Government
- Enq : yeah
- Alexandra : that the black people had inferior... education, designed to be inferior and the white kids had a better education, and better schools and ...they now want it to change it but they cannot eh...just implement the eh.. white education onto the Blacks, because they had a very... drawback
- Enq : yeah
- Alexandra : you had firstly because eh schools are poor and education was bad, and the teachers were un...ed(ucated), ...eh
- Enq : yeah not enough trained ?
- Alexandra : unqualified yeah...so they were at a disadvantage
- Enq : yeah
- Alexandra : to just transpose the...our system, the white system onto the Blacks, so what they did they tried to level it out to bring the the black education up
- Enq : ok
- Alexandra : and to...lower the white...
- Enq : to that
- Alexandra : yeah to meet somewhere
- Enq : oh ok
- Alexandra : so they have sort of a similar
- Enq : joined balance for the two ?
- Alexandra : yeah
- Enq : ok, is that not going to give more power to the I.E.B. then ? if the Government levels are dropping, generally ?
- Alexandra : you know the...the how they go...around that is you get your Matric certificate, it doesn't state you have an I.E.B. Matric or you have a

- Government Matric it's just you have a Grade 12...eh...so...eh we just it's just unfair to us for instance
- Enq : yeah that's what I thought yeah, it's harder
- Alexandra : because, it's much harder, especially the second language they defined the second language as much harder
- Enq : you mean first ad,
- Alexandra : first additional yeah/ and... so they don't as well as and in Government schools they xxx give masses of As
- Enq : yeah because the level is easier ?
- Alexandra : it's very very easy and predictable what's going to be in the paper
- Enq : yeah
- Alexandra : you know, I really don't see the point of that because we, our kids are battling
- Enq : yeah
- Alexandra : with their first additional, with Afrikaans, they battle
- Enq : why is harder for first additional you were saying it's harder/ a second language is harder/
- Alexandra : because they are trying to have it at the same level as the first
- Enq : oh, yeah, yeah you're right
- Alexandra : oh no no but it makes just those kids, it's harder for those kids, and they, unless you're going to ask them what school they're in and what paper they wrote, then you're not even going to know
- Enq : yeah
- Alexandra : because you, your certificate just says you got
- Enq : yeah...yeah I've heard about that so then it's not fair for the people taking the I.E.B. test. how do the schools cope with that because certainly there are some parents that must say something or the kids themselves say something... or not ?
- Alexandra : ... you see they... it's a kind of pride I suppose
- Enq : yeah/
- Alexandra : that they think you know we'll do the harder one they must just we must just get the kids to ..
- Enq : take it ? I suppose
- Alexandra : to...yeah to do well in it and you know it's up to us to make them do well
- Enq : it puts a lot of pressure on the teachers ?
- Alexandra : yeah
- Enq : especially in private schools ?
- Alexandra : yeah
- Enq : because do you have obligation of results as well ?
- Alexandra : yeah! our headmaster was moaning about the Afrikaans results just...it's very very hard because eh... I find it very hard to motivate those kids to...you know ANY other subject comes first
- Enq : yeah/
- Alexandra : the preparation, homework, their interest their... eh everything ! comes... Afrikaans comes last. because it's something they have to do they're not really interested in they don't really want to do it but they have to do it so eh and it's you know they, that unless you get to the really top students
- Enq : yeah/
- Alexandra : who care about their marks as such and want to... be first and. the rest doesn't really care !
- Enq : is it still because of that image that they have of Afrikaans saying it's going to be a dying language or ?

- Alexandra : yeah !
Enq : is it all about that ?
Alexandra : yeah ! ... it's just something they have to do ... although they don't really want to, they don't see it they... if you go overseas what can we do with that xxx it won't help us go overseas if we stay here it won't help us because we can speak English and everybody else can speak English
Enq : ok, so they are into that English principle, shared around the world, that you can go anywhere with English, basically ?
Alexandra : ...
Enq : but, they talk about going overseas but do they learn overseas languages ?
Alexandra : eh they... French for instance
Enq : do they ?
Alexandra : they learn French, THEY SAY they could learn French, it would be better because it would be able to help them but you know, as to Afrikaans, whether they actually I don't know but ... I suppose the kids who actually... if you CHOOSE Fr... you know to do French because its your interest
Enq : yeah
Alexandra : then... I suppose you xx you xxx it. did you know Diana ?
Enq : eh... I might have met all of them last July in a French teachers meeting but since then...no, since the, I haven't met them individually yet, some yet but not all of them. I'm still waiting for the reply to the email... but if they are all in holidays maybe they'll have it only afterwards so, so we'll see. is there lots of students in French in your school ?
Alexandra : no...no, Diana, Pam, only get a special eh I think after school classes
Enq : oh
Alexandra : there is no French, I think there is just a few
Enq : like a dozen or/
Alexandra : in special cases where they can't do Afrikaans they're maybe from England you know, they're immigrants or whatever, or yeah
Enq : do you have French for immigrants?
Alexandra : yeah
Enq : it's the same at Clark, they don't have French, like standard French they have French for immigrants
Alexandra : immigrants yeah
Enq : and you only have it the same way at Tudor ?
Alexandra : yeah
Enq : ok
Alexandra : and German too
Enq : and German too/
Alexandra : yeah
Enq : ok. do the kids ask to have it as a normal language as you said before or is it just to...provoke or/
Alexandra : (rit) you know they wanted to but it's not economically viable to have a full time French teacher just for two... kids
Enq : yeah
Alexandra : or you know, to put them in the.. timetable, to timetable two kids or three kids, five kids and...
Enq : definitely. but do you perceive that there's a demand for eh a European language as a first additional, what you were saying oh we don't want to take Afrikaans if we want to go overseas or/ or do they just say it or/...

- Alexandra : oh, you know, I think if it were economically viable I would think... I would think kids would DO that, you know, they would do it, they would PREFER I think some would prefer to do French to Afrikaans because...
- Enq : but why ?
- Alexandra : because they SEE IT as something useful
- Enq : ok
- Alexandra : that they could use in other countries where ...Afrikaans they can't
- Enq : but do they all want to go overseas or what ?
- Alexandra : oh now there all the kids go overseas, I don't know... all the youngsters go overseas at some stage in their lives
- Enq : yeah ?
- Alexandra : they want to go and work overseas
- Enq : yeah and then they come back because they miss home so bad! I mean that's what I've seen...ok, well that's very special hey.. and eh...how long have you been teaching Afrikaans ?
- Alexandra : eh... about twenty years
- Enq : ok, so you know them well hey the students, has it changed through the times ? either in material or the ways of teaching the language ? maybe in what's asked as well, by the Government's rules or I don't know or did you see an evolution of the public as well ?
- Alexandra : what I have seen you know I taught at a Government school most of my life
- Enq : yeah/
- Alexandra : but eh, when I have seen that the standards of other Government schools dropped
- Enq : ok
- Alexandra : dramatically
- Enq : yeah/
- Alexandra : and private school not. but...other than that, not much has changed
- Enq : ok
- Alexandra : not much in attitude or...(rit)
- Enq : yeah (rit) or anything, or the kids...
- Alexandra : or anything you know !
- Enq : so were they already thinking that they did not need Afrikaans during their xxx ?
- Alexandra : you see, in those days, Afrikaans...not any... it has a stigmata attached to it
- Enq : yeah
- Alexandra : eh so you know, if you're an Afrikaner, you're branded as a right wing
- Enq : yeah
- Alexandra : you know bigot or...
- Enq : yeah
- Alexandra : so, it's never popular here much amongst the English people
- Enq : already before ?
- Alexandra : yeah
- Enq : because I know it was kind of stigmatized now
- Alexandra : hm
- Enq : by some people, but I did not know it was already...
- Alexandra : oh yeah ! amongst the English people especially Natal. It's always been perceived as the...eh oppressor, do you know/ the oppressor's language
- Enq : ok
- Alexandra : eh... especially amongst Blacks but also I think here in Natal amongst xxx...unpopular language

- Enq : ok, so it that why they give you a hard time in the classroom ?
- Alexandra : oh yeah ! you know...
- Enq : oh man, so beyond these language considerations they don't realize that learning a new language can broaden their mind and be interesting...
- Alexandra : they don't want to know that xxx there is a whole world of literature, and....
- Enq : yeah
- Alexandra : that's opened up to you...eh but you know a professor, unfortunately I think its true, because there is a professor from eh... America he said the other night, I was listening to a talk, and he said we are xxx [a breed of] people really people who are not interested in literature and deeper meanings or things you know, in America, he was saying in America, but here too
- Enq : was it on T.V. or ?
- Alexandra : no, it was he was eh talking about eh...they gave a talk about *The Da Vinci Code*
- Enq : oh, ok
- Alexandra : very few people are interested in...but the kids are like that, I think its T.V. that made them like that, but they just want to see xxx you know one dimension
- Enq : yeah
- Alexandra : they see it they don't want to... go into anything that's about meaning or depth
- Enq : yeah
- Alexandra : you know, not for them
- Enq : they all want to do business ?
- Alexandra : yeah !
- Enq : (rire) I notice that as well in the schools. Mostly because its private schools mainly but they all want to do business xxx
- Alexandra : yeah... and make a lot of money
- Enq : yeah !
- Alexandra : that's the criteria and make a lot of money, that's what you want to do
- Enq : yeah. but when you ask them what type of business they don't know
- Alexandra : yeah (rire) anyway
- Enq : or they want to be professional golfers, I've had that as well
- Alexandra : yeah because it's also about the money (rit)
- Enq : so , I've heard on S.A.F.M the other day, there was a topic, I don't know where it's from but they were talking about.. would be, would English be suitable as the only official language... and it's the first time I actually hear about it here, because everyone says eleven is not great but...
- Alexandra : you see, at the moment, there are s,... it's difficult because... I would say yes... because most white South Africans can speak English and Afrikaans/
- Enq : hm
- Alexandra : or they understand English in any case, even the Afrikaners, but there's a lot of black people who do not understand English, who do not, so to tell them that you know the only official language is is English is going to be very hard on them you know
- Enq : in what perspective
- Alexandra : that they don't understand it !
- Enq : yeah
- Alexandra : they won't understand any official document
- Enq : yeah, true

- Alexandra : hm, you know as it is, you know there is many African dialects, not dialects different languages
- Enq : yeah
- Alexandra : in South Africa, I mean we've got eleven
- Enq : yeah, and there is even much smaller ones or maybe...
- Alexandra : yeah, and I mean some of them they're rural people, never come into contact with English
- Enq : yeah
- Alexandra : or very little, you know, some of the rural areas where it's predominantly Afrikaans speaking
- Enq : yeah
- Alexandra : they know a little bit of Afrikaans eh or they can speak up xxx Afrikaans but they don't know any English
- Enq : yeah
- Alexandra : and the other way around you know, there is some people.. you know the xxx understand Zulu and the Xhosas don't understand Venda and... so forth. SO, I don't know it's a problem, you know, we can't have, we can't have eleven languages to be the official languages but I think there will have to be some... Zulu is the most spoken black language
- Enq : yeah
- Alexandra : but I think they will still have to have English PLUS... the original language
- Enq : yeah/
- Alexandra : otherwise you're going to exclude so many people
- Enq : yeah, because I was thinking,
- Alexandra : there's also a matter of pride there...nothing African must look second class no easy answer there
- (pause)
- Alexandra : but you do feel you want recognition for your language as well. At the moment there is very little ..of this
- Enq : yeah
- Alexandra : and the black people feel the same
- Enq : yeah, it's tough to do hey...
- Alexandra : at least you don't have that problem in France !
- (pause)
- Alexandra : when you speak to a black teacher I spoke to them the other day and I said do you agree that the kids should if they want to learn all their hm subjects in Zulu and never do English. and they don't because they KNOW they know...it's to the disadvantage, those kids would be so isolated they can't you know if they can ONLY speak their little language... I mean the whole wide world...
- Enq : but when should it be introduced in education ?
- Alexandra : I don't know they just...because they say you know at the moment the black children are being disadvantaged because they have to learn in English not their mother tongue xxx it's true but I don't see the solution because where are you going to get the textbooks and other things you know... ..only up to class 4 they only do their mother tongue and from there they're starting learning English and...
- Enq : do they keep their mother tongue as well when they start learning English ?
- Alexandra : yeah !
- Enq : ok so they have bilingual education ?

- Alexandra : yeah
Enq : but is it English as a subject at first or as a medium of instruction ?
Alexandra : it is a subject
Enq : ok
Alexandra : and then I think in high school
Enq : ok then it turns to English ?
Alexandra : yeah...I tend to think the sooner they get to learn English the better but you know... I do act as an extra an extra mirror xx project we do a « smile » project/
Enq : ok/
Alexandra : where we get little Grades 5 to help them with their oral skills English skills... but as soon as they speak to each other they speak in Zulu...you know !
Enq : yeah well we would all do that, wouldn't we ?
Alexandra : yeah ! so...it's difficult for them. and then to learn and to express yourself in a in a foreign language I mean in a second language is not easy
Enq : yeah...is it because of the contents of the teaching that are not really opening to that or because it's a bit artificial or ?
Alexandra : ...really, I just think I grew up, I grew up Afrikaans speaking
Enq : yeah/
Alexandra : and ...English was not foreign to me because we you know I was in a bilingual English primary school
Enq : hm
Alexandra : but still ! you're limited by your by expressing yourself in a in a second language
Enq : yeah
Alexandra : it's so much more... where they don't actually...hm... have a big grounding eh the teachers...the teachers are limited
Enq : so maybe whereas your teacher would help you link up Afrikaans and English maybe theirs can't ?
Alexandra : because I'm...I'm sure they lecture into Zulu or whatever black language is, all the time. You know like in my Afrikaans class I lecture in English (rit) because...because they don't understand that I speak Afrikaans
Enq : so you use both in class ?
Alexandra : hm, too much I think, it's a problem
Enq : all language teachers told me that !
Alexandra : is it ?
Enq : for whatever language it is
Alexandra : you see they feel guilty about it
Enq : yeah/
Alexandra : because you know it's not anytime they hear Afrikaans
Enq : yeah/
Alexandra : and then I speak English all the time. but if I say anything in Afrikaans they say « could you please repeat that in English we didn't understand ! » (mimique leur voix)
Enq : oh yeah...so they're pulling you a bit too hey/
Alexandra : yeah, so eventually you just say it
(nous discutons des élèves, dans le contexte spécifique de l'enseignement élitiste privé sud-africain)
- Alexandra : that's why I want to retire. it's getting worse over the years. these kids are very arrogant... your value is measured by how much money you have...teachers

don't have a lot of money so there's no consequence, « what do they know ? ». the teachers are underpaid, especially the black teachers (dans le public) they need a lot !

Enq : do you think that foreign languages can be an obstacle to the official languages ?

Alexandra : I don't think so, you mean French ? give them more choice. Widening the choice would be a good thing. even from an Afrikaans point of view. if you give them the choice to choose between Afrikaans and Zulu and they choose Afrikaans, then ok you CHOOSE to do Afrikaans, I work with you instead of having that attitude...

Annexe 38. Entretien avec Elisabeth (2006)

Elisabeth est enseignante d'anglais à Clark, nous nous rencontrons le 03 avril 2006 dans la salle des enseignants, pour un entretien d'environ 1h20 min. Nous démarrons la conversation en discutant le statut de « home language » de l'anglais dans l'école et des difficultés que cela présente.

- Enq : so it's normal for you those... types of context ?
Elisabeth : yes it is, because of the Zulu
Enq : yeah/
Elisabeth : because eh, there's no common roots at all
Enq : true. but English is.... do you say because you teach English sometimes as a first foreign language to Zulu speakers or ?
Elisabeth : no, we teach it absolutely as first language
Enq : ok
Elisabeth : but eh, in order to eh... be fair to children whose first language is not English, you, we, I'd certainly try to think of ..ways...into their understanding
Enq : yeah/
Elisabeth : so...knowledge of their language
Enq : definitely, but not everyone does that, you know ? or is it because you teach English and that is a key language ?
Elisabeth : I don't know ! I think because I'm a ... a half breed myself, with a Mauritian father
Enq : ok
Elisabeth : and an English mother and born in Africa
Enq : hm
Elisabeth : and with a father who was fascinated by languages and fascinated by African languages, and so every OPEN to ...language, I just think I'm... I know there are various ways into the... same thing
Enq : yeah, it must be a personal thing too
Elisabeth : yeah
Enq : like... for, we've got a comic strip in France called *Asterix and Obelix*,
Elisabeth : *oui* !
Enq : and you've been dipped into it when you were a kid
Elisabeth : (rit)
Enq : like Obelix was for the magic potion !
Elisabeth : oh absolutely ! I think too that does not make me very typical culturally either/
Enq : hm
Elisabeth : because eh....I am not a racist in terms of eh...definition that is superior or inferior but
Enq : yeah/
Elisabeth : definitely I'm very aware of race because I'm utterly fascinated by culture and language differences and...yeah, *voilà*
Enq : see, in French the word race is very taboo/
Elisabeth : yeah
Enq : we use ethnic groups instead or ethnies sometimes or social groups or...depending on the use, it is difficult to find something appropriate
Elisabeth : ok
Enq : it's very very unusual, not possible to use

- Elisabeth : no, because you either, the French... in France itself it's just so cosmopolitan now
- Enq : also yeah, but also with very open minded researchers, we can be looking for half an hour for another word or so, that word is just unacceptable
- Elisabeth : ok
- Enq : yeah, it happened to me once
- Elisabeth : very interesting
- Enq : so you speak French too, don't you ?
- Elisabeth : yes, I do but eh it's very bookish, it's not very conversational, it's...
- Enq : oh ok
- Elisabeth : I think also we were also intimidated, at... the French department at my university was VERY STRICT and, and very proud and...
- Enq : did you learn it here ?
- Elisabeth : yes... yes.
- Enq : ok, where was that ?
- Elisabeth : eh, well I started out in Zambia
- Enq : hm
- Elisabeth : my father spoke but my mother eh understood but would not speak because my father mocked my mother's accent you know... the French
- Enq : hm
- Elisabeth : well, you would know only too well, they're not very tolerant of people whose accent is not good
- Enq : hm... oh, it changes with times
- Elisabeth : yeah/
- Enq : I mean I personally don't mind but...
- Elisabeth : I know for example in Mauritius it matters very much if you're *créole* (pronounce en français) or if you... if you speak... pure french, and my father always used to install that
- Enq : that.. French-french... thing ?
- Elisabeth : match it absolutely...
- Enq : ok
- Elisabeth : I think it's like so many colonials, that you got to be better than the original almost
- Enq : yeah
- Elisabeth : yeah...
- Enq : that is more French than the French hey/
- Elisabeth : the English, British, are very much like that
- Enq : hm
- Elisabeth : English people come out here and assume suddenly, superior names and families, and all sorts of ...they can lie about
- Enq : it's part of the history here though too, the British against the Netherlands origins...
- Elisabeth : yeah, the Dutch...very much. and then I just learnt it at school, came down here, I could not do it at my school because I had done Latin and French and they wanted me to change in high school to German and Afrikaans. so I compromised, and I took French privately and Afrikaans
- Enq : ok
- Elisabeth : and I'm glad I did
- Enq : yeah/
- Elisabeth : not that I...just because I think it's important, or it was important in the sixties when I was at school to be ...doing Afrikaans

- Enq : yeah
Elisabeth : I kind I needed to ...and again, my fascination with languages, I loved it
Enq : yeah/
Elisabeth : though there was a STRONG anti-Afrikaans eh feeling deteriorating it eh in the KwaZulu-Natal
Enq : at the time ?
Elisabeth : well, it was just xxx
Enq : that is the most British province of them all, hey
Elisabeth : what do they call it ? the last outpost of the British Empire !
Enq : yeah, they installed their schools first as well, I've read today
Elisabeth : and this is definitely one of those hangovers
Enq : oh yeah, Clark is a symptom of it !
Elisabeth : (rit)
Enq : even though it's not a critic at all !
Elisabeth : no, no ! it's an assessment !
Enq : but it's definitely very British
Elisabeth : yeah, definitely
Enq : so then you took it at uni ?
Elisabeth : yes, and eh...our professor was a French woman...who eh...[would xxx soap] on you and...oh she was JUST... FRIGHTENING
Enq : was she ?
Elisabeth : yes
Enq : in what perspective ?
Elisabeth : intolerant.
Enq : ah, great...
Elisabeth : single woman, eh, middle-aged... but fascinating, things like... very unusual in Africa
Enq : yeah/
Elisabeth : she had a *haute couture* outfit for summer and one for winter and she just wore that.
Enq : ah, ok
Elisabeth : you know, day in day out, and we were fascinated because Africa is so hot...
Enq : I must look so plain to you ! (rit)
Elisabeth : (rit) not at all !
Enq : am teasing you !
Elisabeth : you know, am not sure what France is like now, but I mean
Enq : it's normal ! just like a lot of places !
Elisabeth : just normal, yeah ! see, we wear a change of clothes every single day/
Enq : we do too !
Elisabeth : because it's just too hot ...yeah...
Enq : we do !
Elisabeth : yeah...
Enq : she must have been an original lady
Elisabeth : yeah !
Enq : definitely, so she was hard on the language ?
Elisabeth : yeah, and everything was French and you did not speak anything else and
Enq : hm
Elisabeth : all our lectures were in French there was no effort to...lead us in gently or...yeah... AND the worst was the syllabus. our syllabus started *Moyen-Âge* ...in first year !
Enq : yeah ?

- Elisabeth : and then it's about 3rd year, when you, we got our BA and...you were doing 20th century and and *l'absurde* and
- Enq : all those contemporary...
- Elisabeth : all those contemporary whereas it would have been almost easier the way around, because *Moyen-Âge* was...well ...
- Enq : was a good selection means probably !
- Elisabeth : oh yes! the fall out was huge ! (rit)
- Enq : I can imagine ! it was a disguised selection
- Elisabeth : no, in fact the philosophy of 4th year eh 3rd year was difficult/
- Enq : ok
- Elisabeth : yeah
- Enq : but you must have been happy to reach the 20th
- Elisabeth : yes ! bec...but I wasn't so found of.. the Sartres' and those people, I love *Gide*, André Gide
- Enq : ok
- Elisabeth : and *Le château de ma mère*
- Enq : yeah ? Pagnol
- Elisabeth : Pagnol yes
- Enq : still very accurate hey
- Elisabeth : yeah
- Enq : very accurate, they've made movies out of them now
- Elisabeth : have they ?
- Enq : it'd be nice if she could show you the movie now !
- Elisabeth : whereas of course we did none of that
- Enq : or maybe she was anti this material.. SO, did that serve you in your teaching ?
- Elisabeth : yes... no, no....
- Enq : maybe by anti-reference !
- Elisabeth : yes ! but really, in terms of teaching the language, there was very little reference at all...we did a fair amount of language...
- Enq : hm...coming to your students now, do they all come with first language English ?
- Elisabeth : they have to
- Enq : but I mean practically
- Elisabeth : no. a number of black students are Zulu first languages, Xhosa (avec le clic) first language, eh... Sotho, so people from Lesotho, those
- Enq : hm
- Elisabeth : 3 black...sometimes we have Zimbabweans so they would have Shona or.. hm, Matubele
- Enq : hm
- Elisabeth : or eh, and then occasionally we have Russian students and...I'm trying to think, and Afrikaans students of course
- Enq : ok
- Elisabeth : whose first language is Afrikaans and... and then a few Eastern Europeans
- Enq : ok/
- Elisabeth : occasionally we have eh Tchecho-Romanian or Hungarian or...
- Enq : how do they find themselves here ?
- Elisabeth : usually, eh diplomatic children, children of diplomats or medical/
- Enq : ok/
- Elisabeth : yeah
- Enq : so theoretically it's all English first language because of the politics of the school I suppose ? that they're still considered first language English ?

- Elisabeth : yes, and also the fact that I think eh the religious ethos is quite important here
- Enq : ah yeah
- Elisabeth : that that eh the bulk of the students coming here tend to be Christian
- Enq : ok
- Elisabeth : and most of them protestants though there are a lot of Catholics as well, and then a lot of non-conformists. a few Muslim but not many because the Christian overtone is still quite strong
- Enq : yeah, well I've heard that everyone has got to go to mass anyway
- Elisabeth : not mass, to service yes.
- Enq : oh sorry/
- Elisabeth : it's just a difference here why I picked up on you is because I am a catholic and catholic boys, I take them down to catechism at the parish, each week
- Enq : ah ok !
- Elisabeth : and Father comes up every second Tuesday morning and we DO have mass
- Enq : ah ok !
- Elisabeth : so that's nice, yeah
- Enq : they still have to attend that service ?
- Elisabeth : the other days yes
- Enq : yeah, like all the other kids. is there only catholic service, or I mean catholic...eh, catechism and practices of religion or practice for every religion person ?
- Elisabeth : oh no !
- Enq : only those two Christian ones hey ?
- Elisabeth : only the two Christian ones. yeah, and even the Muslims have to go both to service and to the religious education lessons
- Enq : ok. well, the more we know about each other's religion...
- Elisabeth : yes and it's quite... and I don't about your language studies but I remember so clearly my first year at university our reference, we were told to read the bible because western literature...
- Enq : yeah...
- Elisabeth : has so much base...
- Enq : they don't do that anymore but...we have to read research of eh famous linguists that actually compare different religious books and the origins of language so it's pre-worked on...
- Elisabeth : yes
- Enq : but yeah its goes back to that, it does... so, does it create problems that theoretically they are considered as first language English ? and that in practical means they are not ? does it create specific stuff for you in class ?
- Elisabeth : oh yes it does and I think that's why ...our we grade them so we have five classes per Grade and then we do what is called setting
- Enq : so you have a test like for Afrikaans in Grade 8 when they arrive ?
- Elisabeth : yes, now we don't do it then, well we do a test but we don't classify them in Grade 8
- Enq : ok
- Elisabeth : in Grade 9 we only have an A group and then four mixed-ability.
- Enq : ok
- Elisabeth : and the Grade 10, 11 and 12, we eh...do categorize them, we do set them according to ability and so that your bottom set, your E set, tends to be foreigners and black kids very often
- Enq : ok
- Elisabeth : and the biggest problem seems to be vocabulary and comprehension

- Enq : yeah, lack of practice...so are they still... taking the same exams ?
- Elisabeth : yes
- Enq : those all levels ?
- Elisabeth : yes eh, we have here what is called higher grade and standard grade⁸³⁵
- Enq : yeah ?
- Elisabeth : hm, at Clark for about the last...seven years we have had no standard grade, we managed to... work hard, and eventually get all of them through. some of them barely
- Enq : hm
- Elisabeth : some of them just with 41 or 42%
- Enq : hm
- Elisabeth : but we managed to get everybody through. and we consider that it's quite a good thing because no tertiary education would take you if you have got English at a standard grade.
- Enq : hm, ok
- Elisabeth : so, that's being one of our REASONS for NOT encouraging them to take it on an easier grade
- Enq : ok, that's a good thing. so the fact they are placed in groups actually helps you teach them to what they need ?
- Elisabeth : yes and it's, eh as the Head of department, I make sure EVERY YEAR that eh our slower groups get GOOD teachers
- Enq : ok/
- Elisabeth : its not...but not that anybody has ONLY the lower levels, because that can be so...demotivating
- Enq : oh, yeah. energy consuming as well
- Elisabeth : yes. so eh, I certainly make sure that everybody has a top group and everybody has a bottom group in the whole range
- Enq : hm
- Elisabeth : because we're all tend to teach xxx
- Enq : quite thoughtful of you (sourit)
- Elisabeth : (sourit) I just know for myself...
- Enq : I fully agree with you
- Elisabeth : but I also think its good to do it, I think it's actually essential
- Enq : it is !
- Elisabeth : that... otherwise you get too much in a groove...and you forget if you've got only bottom classes what the top end is capable of
- Enq : and one refreshes the other as well
- Elisabeth : yes...and I have to confess that I ...enjoy...our slow groups
- Enq : hm
- Elisabeth : but what I tend to do more than anything is build confidence, BUILD a sense of self
- Enq : ok
- Elisabeth : I think if you can build their confidence they will get through !
- Enq : definitely am teaching French as a foreign language since 98 now, so it's 8 years, so, I forgot to tell you at first but that's a way to tell you that I fully agree with what you say from the few practice I have.
- Elisabeth : oh do you ? yeah ! I really do
- Enq : yeah

⁸³⁵ Ce double niveau de passation des matières (un niveau plus exigeant l'autre moins) n'existe plus depuis la mise en place du Curriculum 2005 entre 2006 et 2008 selon les classes (cf. chapitre 1.2.1).

- Elisabeth : so we, I do a lot of orals, I do a lot of encouragements, I let them express opinions. They are often not well informed and...but I try to build self esteem, it's very important
- Enq : it's very important. when you teach lets say, I suppose for the A group it does not change much but you'll tell me, [17:41] specifically for the lower group, like E for example, D or E, do you notice that... according to the practical first language the acquisition of English is different ? facilitated or made more difficult ?
- Elisabeth : yes...
- Enq : (rire) could you detail ? (rire) because I kind of expected that answer, but I don't know your examples ! if you could tell mo more about it !
- Elisabeth : what are you asking me ? are you asking me if the manner which a boy whose background is Zulu, his acquisition of English is just different from an Afrikaans boy ?
- Enq : yeah, and do they sollicitate that first language in the acquisition of English
- Elisabeth : Happy could probably tell you too ! (c'est l'employée qui prepare le thé)
- Enq : yeah, probably !
- Elisabeth : yes definitely because sentence structure for example...
- Enq : ok/
- Elisabeth : will definitely even if you couldn't see skin colour or features or anything, you would definitely know. eh... the Afrikaans tend to follow the more Germanic verbs at the end of sentences
- Enq : hm/
- Elisabeth : it is huge a huge indicator for me but this is with 30 years experience
- Enq : yeah yeah/
- Elisabeth : is prepositions
- Enq : ok/
- Elisabeth : a person will give himself away as much ... a home language speaker, or even perhaps a particular dialect or a group by the prepositions
- Enq : oh yeah ! French works into that as well, you can recognize a French person writing by the prepositions ! I agree
- Elisabeth : eh.. the...the Afrikaans.. I would say that the Zulus at the moment or the black people take a lot of their example...
- Enq : ok
- Elisabeth : I don't want to use a negative term but I think it's a bit negative... from hip hop, from American
- Enq : ok !
- Elisabeth : the African American youth
- Enq : yeah/
- Elisabeth : and so...the mood and the trend and their attitude yeah is a bit ...scornful ? is a bit lacking respect of any kind of authority or structure or...any of those
- Enq : ok
- Elisabeth : so they , that definitely comes into it
- Enq : yeah/
- Elisabeth : hm. the Afrikaner by...contrast is almost sycophantically polite, because he coming from a very disciplined eh very adult eh driven society;
- Enq : ok
- Elisabeth : so they're two almost diametrically opposed
- Enq : yeah, I see
- Elisabeth : which is quite interesting
- Enq : it is yeah

- Elisabeth : yeah...but structurally from the language, I would say tough that television is a big influence, on both
- Enq : yeah
- Elisabeth : I don't know if I'm answering your question ?
- Enq : what about the ones who come from abroad a bit ? because at Clark you've got quite a bunch of kids that come from aboard that are not South Africans originally and whose first language practically is not English either. how do those do ?
- Elisabeth : very well, but then ...I think ...it seems to me that the education they have had, has been very... ..eh...divergent, general knowledge, broader based than ours, ours still tends to be syllabus based
- Enq : ok
- Elisabeth : these tend to be eh... ...(elle fait claquer ses doigts pour trouver le mot) structure based ?
- Enq : ok...what do you mean by structure based ?
- Elisabeth : where... they seem to have a greater knowledge, or a greater understanding of...how to learn more than what to learn
- Enq : ok, like in autonomy learning, like eh...strategies for learning
- Elisabeth : yes
- Enq : ok, that's interesting !
- Elisabeth : we suffer from a hangover of Christian national education, which was the system here...until the nineties
- Enq : ok, what does that mean ?
- Elisabeth : that was very ...eh it was an apartheid tool, and it was very syllabus based, so there is a chunk of knowledge, learn it, regurgitate it and you will pass. because if I tell you what to learn, there is not too many questions you can ask because I'm limiting all of this (gest) I'm telling you exactly what to learn and I'm not encouraging you to ask questions, I am not encouraging you think laterally/... and...I was very much a victim of that like people my generation
- Enq : I think they are doing like that at U.N.I.S.A. ?
- Elisabeth : very much. here it is, learn it regurgitate it, get your degree. it's not about this is HOW to learn
- Enq : because Ryan is taking his degree from unisa since he is an abroad student and it's very much like it.
- Elisabeth : yes
- Enq : they tick the answers online, you know, and *voila*
- Elisabeth : it's crap !
- Enq : (rire)
- Elisabeth : its not education... AT ALL !
- Enq : that xxx to lots of things
- Elisabeth : very American....very...yeah ! and you see it was a perfect tool, because what they did then was leave out the existence of the black people
- Enq : yeah
- Elisabeth : you know the history of the black or the/
- Enq : and the questions too
- Elisabeth : and the questions too ! whereas a European child or an Eastern European child...I would say knows the skeleton
- Enq : yeah/
- Elisabeth : he doesn't necessarily know the flesh
- Enq : yeah/
- Elisabeth : but he can apply...

- Enq : he sees the dimension even though he does not have extensive knowledge ?
Elisabeth : yes bec... and I think it's very modern and I think it's very worth while because all of that flesh in on IT [information technology] you don't NEED to keep it in your head anymore
- Enq : yeah...
Elisabeth : but as long as you know how to find it
Enq : and it's also building with the years
Elisabeth : yes
Enq : so...
Elisabeth : so, European children TEND to do well, they don't take long to catch up with us
Enq : to the skill of the classroom, what do you think it is due to ? what's that major difference that they seem to have or
Elisabeth : ... for example, if I'm looking at metaphor
Enq : yeah/
Elisabeth : they understand immediately how a metaphor works
Enq : ok
Elisabeth : whereas a South African child can pick up THE metaphor, he won't necessarily know how to unlock it
Enq : ok
Elisabeth : whereas a European child will know that a metaphor works like THIS, and so ..he understands the...
Enq : is it more...
Elisabeth : OR, or how a sentence is constructed, they seem to understand more easily what is a noun and a verb and a...
Enq : so, it that because they got more access to conceptual...
Elisabeth : yes !
Enq : learning OR do they have more access to...the...language to explain it
Elisabeth : I think personally that they have more access to a NUMBER of languages
Enq : I'd call it META language
Elisabeth : yeah
Enq : is that it hey/
Elisabeth : yeah whereas ours are very much encouraged to learn A or THE ...language
Enq : yeah
Elisabeth : which is very strange... but for example, our black people, I mean, who have been considered inferior and ...all of that, even your GARDENER will know how to speak Zulu, he'll know how, he will understand and be able to speak Xhosa (avec clic), maybe not Leso...eh Sotho because it has a different root, but I'm jolly sure he will quickly learn !
Enq : yeah
Elisabeth : he will have DEFINITELY a smattering and an understanding of English and probably Afrikaans ! and your average English speaking children, child will have ONE ! English !
Enq : so, does it affect your...do you see that in the classroom ?
Elisabeth : hugely ! HUGELY !
Enq : ok, that's exactly what I want to know; give me examples, what you think of it...and all that because, that's an interesting point for me
Elisabeth : I just think then...with the hangover of a more divergent, at least more convergent education
Enq : yeah...
Elisabeth : where there is a syllabus, there is a body of knowledge

- Enq : yeah
Elisabeth : and one language. So that's all my access
Enq : yeah/
Elisabeth : whereas if he had... grown up with a number of languages and been ENCOURAGED to learn from his maid and his gardener
Enq : yeah/
Elisabeth : ZULU, and we.. I think we're still suffering the apartheid, the separation
Enq : yeah...oh yeah
Elisabeth : all of that
Enq : big time, that's because of the social...
Elisabeth : definitely. and also it wasn't only eh color, it was English Afrikaans. so, you will find most English speaking parents despised Afrikaans, so that wasn't even encouraged. and you will see it therefore that a child...for example if I am wanting to study Shakespeare, we want to study Shakespeare, before I do anything I tell them that the last thing I want them to use is their intelligence, is their sorry ...is their... eh... brain cells.
Enq : hm
Elisabeth : I want them to use their skin, I want them to use their heart, I want them to use their ears, I want them to use their eyes
Enq : hm
Elisabeth : and the LAST thing ...is your brain. firstly because I believe drama works like that, for me drama works like that
Enq : hm
Elisabeth : for me something I see, an enactment, I feel it first.
Enq : hm
Elisabeth : and then it moves into an emotion and I react and the last thing it moves up to my brain and I analyse. and so if I walk out of theater and somebody says to me what do you think ? I say shut up and leave me alone ! I need time... to distill...all of that. and I think the xxx should be the same for...a child. so I say to them
do when I read you a poem when I or a... I get a tape to read it or... I show you a film or I read you some Shakespeare or a novel, DON'T ask me what it MEANS !
Enq : hm, learn to listen to your impressions
Elisabeth : yes, just listen
Enq : so what...
Elisabeth : and they, they battle with that at first and I do a lot of exp,...trying to experience that.
Enq : ok
Elisabeth : because if you look at Shakespeare, it's got French in it, it's got Latin in it, it's got German in it
Enq : yeah
Elisabeth : it's got all sorts, and sometimes you can recognize something visually that you might not ...recognize audibly and vice-versa
Enq : yeah
Elisabeth : and then some you just instinctively feel...and it builds understanding
Enq : yeah. how does that affect the...or how does that advantages, the kids who have several languages ?
Elisabeth : it's REALLY interesting but they are almost invariably, however eh foreign they might be ...they are almost invariably the ones who respond first. and I find my best responses are some of, to poetry and Shakespeare particularly, are

in my lower classes. the ones who will react from here (**montre le corps**). when I say quickly, tell me, tell me anything, very often they are the slow ones because they are not self-conscious they're trying to intellectualize, they got go you want something, wrrr (fait le geste de sortir qqch de la bouche) and then they give... it very often is accurate or certainly on the right

Enq : so is that more linked to the type of education they received or the fact they have several languages at their disposition ?

Elisabeth : ...

Enq : or it can be both but...I'm still wondering

Elisabeth : the language thing ? eh I don't know... probably it's probably the language thing...especially if it's a xxx kid that they HAVE to pick up the languages on a variety of informal... ways

Enq : yeah/

Elisabeth : eh, because for the average black person it's been a necessity so he can't depend on eh learning through eh a STRUCTURE of...

Enq : yeah/

Elisabeth : ...language

Enq : yeah.

Elisabeth : he's had to learn from pure necessity

Enq : from communication

Elisabeth : yes..... yes, I would think so. whereas a European child often seems to know both

Enq : I don't know where that does come from there is clearly a question here ! because it can be various things, it could be ways of teaching and learning, they only start to be implemented properly...and eh in France for instance, they're more developed in French as a foreign language than English or German or any other foreign language on the French [side] ? yet. though it's coming but it's slow slow. so...I don't know if that would affect the kids already

Elisabeth : I don't know, I'm not a very good teacher of.... I'm not a good remedial teacher. if a foreign child comes in to my class

Enq : yeah/

Elisabeth : ... and eh the first thing I do is try to reassure him, that not to worry that it will come. eh I will not have huge expectations of him but I'd like him to try every task set. and I find very often that being reassured, that they won't be expected to perform perfectly...

Enq : yeah/

Elisabeth : right from the start and that the mood is sympathetic, immediately allows them to relax and they usually within a short period of time do quite well ... and they will... even things like spelling when children say to me how do you spell ? how do you spell ? now I tell them happily but I try to reassure them that that is NOT of primary importance for me.

Enq : hm

Elisabeth : you see, I think in first language here we are trying to get ...discerning human beings, that's what we feel is important...eh

Enq : that is not [sure] for every type of teacher or every school

Elisabeth : oh...

Enq : no no

Elisabeth : I think it is really important that eh a person eh...reads, hears information

Enq : hm

Elisabeth : and... assesses for himself what is... acceptable, what is unacceptable, what is believable what is not

- Enq : yeah
Elisabeth : that is far more important than worrying too much about how you spell things or the correct word
Enq : yeah definitely
Elisabeth : yes communication and discernment I think are of primary importance
Enq : I was thinking also... yeah/
Elisabeth : I was going to say, I do a lot of oral, I do a lot of... group work/
Enq : yeah/
Elisabeth : whereas I just throw material at them hm THEY discuss it they elect ...a spokesperson, they elect a scribe...so they and they are usually three of four questions, and then they do the report back. particularly in bright classes
Enq : hm
Elisabeth : eh it facilitates.. and I find that the foreign students THEN often learn quickly by osmosis from each other because they tend to learn from each other much more comfortably and freely... and they are much...crueler to each other, much harsher eh, much quicker to say don't say that ! say this !
Enq : yeah
Elisabeth : and it's absorbed instantly !
Enq : peer work
Elisabeth : yes, it doesn't...whereas, if I correct it becomes an issue
Enq : its becomes an evaluative look on him
Elisabeth : yes they just...
Enq : that makes sense
Elisabeth : ...and also they laugh at one another eh...NOT unkindly but if it's a
Enq : yeah
Elisabeth : a laugh and then a reminder then they tend not to forget it
Enq : yeah definitely
Elisabeth : and you're debating, they love to debate boys, and I find that that is also a very good area because you c, I will hear them say to each other how about saying it like this !...and then they give one another whole alternate eh...expressions. that is non necessarily consciously didactic it's...
Enq : what type of material do you use ? as material as such ?
Elisabeth : eh... I love to use eh...here, comedy works very well, everything that has humor or whatever I like to use very current material/
Enq : yeah/
Elisabeth : so I tend to use a fair number of magazine reviews or magazine articles or newspaper articles or and... we do a lot of assessment of visual so cartoon, those kind of things, they love film reviews because they love films/
Enq : hm... yeah\
Elisabeth : ... and sometimes I will do a modern translation out of their Shakespeare or throw in some Shakespeare and tell THEM to transcribe a modern translation of it, so anything !
Enq : yeah ! no, I see
Elisabeth : yeah
Enq : that's interesting
Elisabeth : what else do we do... I love to do sexist things, they're very, you know these... single sex schools so... I l,...tend to like giving them things written by women, sometimes xxx feminists sometimes...
Enq : it gives them some insight on how it goes the other side/
Elisabeth : they LOVE that, that's...
Enq : ok, that is interesting

- Elisabeth : they are fascinated by how women think so sometimes if its conf... if it's quite eh controversial, I like to do that... yeah
- Enq : it makes them speak as well
- Elisabeth : yes... they react quite strongly
- Enq : are they... very...opposed to those things or.. because traditionally...
- Elisabeth : they feel quite threatened, yes...
- Enq : yeah
- Elisabeth : yes...can be... he they also love things by women about what women want in men
- Enq : oh !
- Elisabeth : the typical [e]merging male
- Enq : I'd like to come back just one last time on, correct me if I'm wrong but eh I'm kind of understanding that the kids that come with several languages already, they would have a different vision than the others.. on how to...view English and maybe a view on how to approach it
- Elisabeth : yes
- Enq : I'd like to dig a bit into that
- Elisabeth : am just frightened that I don't know... eh... not having STUDIED it carefully for myself...
- Enq : no, I'm not looking for a .. theoretical stuff I'm just looking for...what occasions do you perceive that, do you have examples in the ways they do or...
- Elisabeth : well their vocabulary is superior
- Enq : ok/
- Elisabeth : because of, English is... eh... conglomerate vocabulary that ... so often we've got at least roots in common so they will, their vocabulary is hugely, far more extensive
- Enq : even for the group like D or E, I mean do they dare, make up words even if they're wrong or...suggest...
- Elisabeth : no. they do they are very happy for boys to correct them, you know to be corrected. oh yes I would say their vocabulary is superior, whereas a child who's not very intelligent, I would say he struggles badly
- Enq : yeah
- Elisabeth : it's quite sad, either eh very quickly comfortable
- Enq : yeah/
- Elisabeth : or never gets comfortable
- Enq : ok
- Elisabeth : and if he is a child who's not instinctively a language person
- Enq : but they already have several languages ?
- Elisabeth : yes and they re very modeled especially if they don't read
- Enq : oh yeah
- Elisabeth : because they can't... also I think some of them do not have a good hear... because they don't know...because the ...pronunciation is different in the different languages
- Enq : so..
- Elisabeth : they don't even know if a word is in common...
- Enq : generally or the ones with several languages or the ones with less languages...which ones you are talking about ?
- Elisabeth : yeah , I'm talking about all of them with more language, the very bright ones do extremely well
- Enq : yeah
- Elisabeth : the slow ones struggle MORE

- Enq : ok
- Elisabeth : because they are modeled by their numerous languages...so, on the one hand it's a GREAT advantage
- Enq : yeah
- Elisabeth : but for the slow students, it's a great disadvantage
- Enq : how is it a great advantage for the ones doing well ?
- Elisabeth : those things like vocabulary and almost instinctive understanding of the fact that language has a structure and works in a certain way
- Enq : yeah/
- Elisabeth : of vocabulary.. and of concepts ! because their general knowledge is broader, eh.. because their understanding is greater they automatically absorb words
- Enq : so maybe that means they would have.. just a suggestion, they would have more facility digging into what they possess to create material, let's say new vocab or something, and also that they also develop strategies for understanding and learning... something new, thanks to the various examples they already have (trying to describe la competence plurilingue from her examples)
- Elisabeth : definitely ! DEFINITELY ! ...and so they ... eh already have a huge advantage because now so they might have four or five sources on a similar issue, so they're going to have four or five different approaches, points of view, all of that...no it's very advantageous/ whereas the SLOW student
- Enq : yeah/
- Elisabeth : ... is modeled about even which language to think in or ...
- Enq : so ... where would that clash ? when it can be a resource for the bright ones and when the same set of languages can be more troubling resources for some weaker ones ?
- Elisabeth : yeah...
- Enq : where does it go wrong ?
- Elisabeth : I think when they don't... they don't fully understand.....maybe recall ? or they... you see, for me it often goes back to reading or experience or/
- Enq : yeah/
- Elisabeth : ...If I haven't read the concept or read the vocabulary, not only do I not know what it necessarily sounds like but I don't know what it LOOKS like
- Enq : yeah I agree because I do the same
- Elisabeth : eh...
- Enq : when Ryan and I we give a word in a language to each other, we often spell it to each other so we remember it
- Elisabeth : yes !
- Enq : it participates to the same stuff
- Elisabeth : definitely
- Enq : so would that means that despite that... what resources they have thanks to the languages maybe the strategies they developed are not adapted/
- Elisabeth : they're not
- Enq : or they're not correct in helping them to...
- Elisabeth : yes
- Enq : ... sollicitate their...
- Elisabeth : definitely
- Enq : that could be it hey. so maybe what I should do, next time I come, If you agree, is to come and observe your classes, see what strategies those kids have and don't have.. because I fully..

- Elisabeth : now would you like me to do the same kind of exercise with both ? because I've got say, a 10E and an 11A
- Enq : yeah yeah ! it would not have to be the same level, it could be adapted to their own level
- Elisabeth : yes but...there are similar kind of levels
- Enq : yeah.. and that way I could see group works...
- Elisabeth : in 10E group works is... oh God, if you were doing your PhD on behavior or... you would have a wonderful time !
- Enq : I'm sure, that xxx me about either, you see, it's still my practice as a teacher, and it's also my research as ... as a...researcher so...
- Elisabeth : because it's absolutely fascinating and.. in a 10E for example, if I give them a poem to unlock and a stanza per group, say four stanzas, four little groups... because another thing we do is reduce the numbers
- Enq : hm
- Elisabeth : in A group you could have 25, whereas on a E group its much better if you only got 15... and so I tend to do that as well, not only to make sure that each teacher has, you know an A and an E
- Enq : yeah
- Elisabeth : ... but he has 25 in A and only 15 to 20 in E
- Enq : I suppose if I could organize an activity to make with your different groups, one group task onto ah unveil or let ...appear the strategies of learning, I would have to come up with some way of doing it, and one task on their representations on languages
- Elisabeth : yeah...
- Enq : because they both need to sollicitate their resource on that to see how it comes out, it would be quite a preparation but it would be SO interesting
- Elisabeth : yeah/
- Enq : because the classroom exchange and communication is part of what I need also, and discussing is really...
- Elisabeth : yeah
- Enq : very interesting
- Elisabeth : but what I was going to say is that when I say I give them a poem and I probably give the 11A group a more searching poem but the same kind of exercise
- Enq : yeah yeah
- Elisabeth : the ease will finish quick quick quick and I tell them, have you done ? yes ! we know exactly ! and all they want to tell me is.. what it's about. Hey are not interested in looking at HOW
- Enq : so you actually also teaching them methods and...
- Elisabeth : yes !
- Enq : keys to approach the text...
- Elisabeth : but you trying and you're trying to say « what kinds of words is used ? » « EH ? words ma'am ? » no (mimes le dialogue) « no, look at your words, look at the punctuation, look at any figures of speech» oh, boring !
- Enq : yeah
- Elisabeth : you know they don't, they don't want to apply... structure, they know what it's about and that's it ! and they'll say the same thing arh we know that poem, it's about this. and they think that's the..
- Enq : the essence of it
- Elisabeth : yes
- (pause)

- Elisabeth : you see OBE, which the new thing that they are trying to ...encourage us to do
- Enq : hm
- Elisabeth : say that you should really do group work but , in a slow .. eh... set like that, you can do it but eventually it comes back to you...you know, listen, dragging it out, you can't...
- Enq : yeah
- Elisabeth : whereas, in all honesty in 11A I can just about get them to teach each other the stanzas and they do it incredibly and then you only have to say how about looking at this looking at this and they'll give you even more
- Enq : so you're telling me you've got the same F.E.T. for these groups and ...as the ways to approach the task are not the same ?
- Elisabeth : ...
- Enq : lets say group works, if it's the same F.E.T. meaning first language, it's not the same
- Elisabeth : well...
- Enq : ...way to approach it
- Elisabeth : no...you can't
- Enq : it makes sense
- Elisabeth : you cannot
- Enq : so it's more biased thing of the F.E.T. because it's first language but its not it
- Elisabeth : you can't...that's why I think it is so dangerous to ... to even imply that there is only one way to teach something...one way to... we need a number of skills, a number of strategies, it's like maths
- Enq : yeah
- Elisabeth : you can't just teach it one way, you've got to have a number of examples up your sleeve or a number of methods...
- Enq : I think that's why there are more resourceful kids in terms of languages they do better also sometimes because they've got more...
- Elisabeth : method...
- Enq : yeah more various ways to approach it
- Elisabeth : to approach the same thing... yeah definitely/
- Enq : so ...does the O.B.E. or the F.E.T.s do they...implied one only type of method or...
- Elisabeth : not really but ... you see ...eh... its just makes I find it makes the marking of it more difficult
- Enq : hm
- Elisabeth : if I've got to access not only what you say but how you say it, how much eh work you've put into preparing it, etc. it's very hard to access.
- Enq : yeah, but don't you do that when u access it yourself like ...?
- Elisabeth : yes I do
- Enq : that amount of point for content, that amount of point for this... so it's more or less the same, isn't it/
- Elisabeth : it is really but... The public opinion is that nobody can fail but really it's not true because your poorest student shame will do badly on almost every level/
- Enq : hm
- Elisabeth : he will not have the organizational skills or he will not have the research...
- Enq : it often goes together/
- Elisabeth : yeah...I'm not sure that it...

- Enq : what do you think of it for English generally ? like that FET for language, do you teach only as first language, hey ? yeah because it's Clark school anyway
- Elisabeth : yeah...well I don't find it problematic because English for MANY years in KwaZulu-Natal has been multi xxx
- Enq : yeah/
- Elisabeth : and you know first languages, I mean you look at languages skills and there is a huge variety in that that will be comprehension and summaries and *précis* ? and, and sentence construction, vocabulary skills and punctuation and editing skills and...
- Enq : so it's...regular ?
- Elisabeth : there is SO many, that's so varied. so that's already O.B.E., its just so many skills that you're looking at there
- Enq : yeah
- Elisabeth : and then there is creative writing...and there are so many facets to that. and there is literature. And that's vast and there is the oral, that is vast so we've already been practicing F.E.T. and or O.B.E. skills.. for ages
- Enq : yeah. the way they cut it into different eh... I think it's eh...I think its languages, no LO..
- Elisabeth : no that's life orientation ours is literacy
- Enq : no but the fact...
- Elisabeth : language literacy and...
- Enq : the fact its cut into reading understanding or writing and whatever and.. isn't it artificial ?
- Elisabeth : very artificial.
- Enq : I don't know for the English one but for the French its like speaking and writing as it could be reading and writing or speaking and speaking back or, you know ? and there is four domains like that...I forgot the name but i think its assessments or something ?
- Elisabeth : yeah
- Enq : language assessments..
- Elisabeth : and then what they call them skills...it's very... yeah.. I find it very irritating (pause)
- Enq : that's all you've been given up to now ?
- Elisabeth : yes. but you know that we belong to the I.E.B. ?
- Enq : yeah
- Elisabeth : which is independent, that is Government
- Enq : yeah
- Elisabeth : hm and I.E.B. has been more detailed because it's IRONIC but I.E.B. tends to ...lead unofficially
- Enq : yeah/
- Elisabeth : very much so, they very often will take our advice, they will call it something else but it's very often , the I.E.B. model is slightly more defined yeah
- Enq : ok. so both I.E.B. and Government thing they do F.E.T. or/
- Elisabeth : yes
- Enq : ok/
- Elisabeth : we had to , in order to get certification for I.E.B. exams
- Enq : ok
- Elisabeth : we had to go the same route otherwise they wouldn't give us
- Enq : because F.E.T. is it first of all Government or I.E.B. ?
- Elisabeth : it's Government its part of that O.E.B. thing

- Enq : yeah/
Elisabeth : that they brought that whole...model from New Zealand or Scotland or something
Enq : I'm still looking for it actually because the Council of Europe is doing stuff that that but they would have saved them so much money and trouble to directly look at it... so probably its not English speaking so probably its one of the reasons why they did not look at it but, Neville Alexander who's South African doing research on education here and also worked with the council of Europe could have make the link or something, so I have to dig into that. I don't know who's made that ?
Elisabeth : as far as I know it's either new the Zealand or Scotland model/
Enq : ok/ I really have to have to dig into that direction to understand better
Elisabeth : but you know, always, with any kind of eh educational philosophy, if you look through out the ages it's really... there are sort of broad general concepts and merely differing approaches to the same things
Enq : true
Elisabeth : but then I suppose...any philosophy...I remember a cynic when this was introduced, saying eh Pr Jacobs saying it's an expensive exercise in which you learn a whole new vocabulary for the identical outcome
Enq : yeah...yeah but like, for instance, you see for instance, I was looking for that, the kind of learners that are « envisaged » I don't know how you say that in English..
Elisabeth : envisaged ?
Enq : because its *envisages* in French (rire)
Elisabeth : *oui* !
Enq : envisaged then, eh that also is for me an insight onto what the project is for the learner as a person
Elisabeth : yes
Enq : ... as a participant
Elisabeth : I like the fact that it is pupil centered and NOT...teacher centered
Enq : And that is exactly what the council of Europe came out with in 1970
Elisabeth : yes...
Enq : with the threshold level, which is a translation of the English one actually, not translation but adaptation to the English one...I'm not sure anymore...
Elisabeth : yes, but you see in those days, we didn't DARE do it because of apartheid
Enq : yeah and it's long to change... in France it wasn't implemented at that time either, it came in the nineties
Elisabeth : yeah
Enq : because it takes so long to move the institution
Elisabeth : whereas you see our Government was so keen to introduce any sort of change that they've tried to do it in 6 years so it's gone from 2001 to 2010 and, you know
Enq : the programs you mean ?
Elisabeth : yes
Enq : no, it takes time !
Elisabeth : because you can see here... on our staff, some staff, older staff [for instance] you cannot make the change
Enq : oh yeah ! but even in the modern staff speaking and stuff, I haven't met all teachers but not all the teachers I've met think like you like giving tools and or.. A adult life, B for strategies for learning
Elisabeth : oh (choc) that's an outburst thing we should be doing !

- Enq : but that is how I do to and why I noticed that it was not present in some xxx but... you know that's how we see it also, I don't know maybe because of our interest in teaching and also we re kind of attentive to languages probably by our history of life but...
- Elisabeth : no but you...
- Enq : that is not generally shared !
- Elisabeth : but you know a thing about language which is true is that... we've got to try and make them able to express themselves xxx
- Enq : happy adults !
- Elisabeth : you've got to/
- Enq : I know...
- Elisabeth : and you know what that's why I really believe that building self-esteem or slow students is of primary importance because the language will follow automatically
- Enq : if you trust them they'll be more at ease to do things
- Elisabeth : definitely, and then they'll want to learn the vocabulary to express the terms
(pause)
- Enq : I've heard on the radio I was listening to SAFM Thursday and they were talking about whether it would be good to have English as the only official language or not. obviously there were all types of answers to that, what would what do you think?
- Elisabeth : ...as the only OFFICIAL language ?... ...what would it mean for other languages ? would it mean...
- Enq : anything open I suppose, anything's open
- Elisabeth : you see I do think it should be the only... official language.
- Enq : hm
- Elisabeth : eh...but... ... that all other languages should have ...equal... recognition
- Enq : hm
- Elisabeth : but certainly the language of parliament, the language of diplomacy, the language of eh... advertising of... is that what they mean ? but I mean, there is nothing to stop radio stations on a particular langu,...you know, run in particular languages, etc.
- Enq : yeah, but why would that be English as the...only official one, why not another one ?
- Elisabeth : expense I think expense and isolation
- Enq : hm
- Elisabeth : you know, if it was TWO international languages, certainly, but ...I think... you, the minute you name another one, you're into a ...kind of segregation in the mind
- Enq : yeah ! and you have to mention the others
- Elisabeth : you can't ...you have to
- Enq : you speak about the local languages ?
- Elisabeth : see, ZULU is probably the most spoken black language BUT the greatest number of speakers are only in K-Z-N, what about people in the far north province ?
- Enq : true
- Elisabeth : I think you immediately run into problems
- Enq : so English as the lingua franca for the local grounds and international... window to any other country
- Elisabeth : yes

- Enq : that would make sense in that perspective but then...
- Elisabeth : but I HAVE NO xxx about children being taught at xxx standards eh grade... 3 or 4 in home language
- Enq : and then what ?
- Elisabeth : I don't... and then I would think they would need to go into English
- Enq : I personally think they need to go bilingual, for some more years ... and then English
- Elisabeth : oh yes ! but if the introduction'd be early that'd be absolutely fine but I really think that that literally you should be introduced to a number of languages early
- Enq : what I've heard is .. ok, law says that you have to have two local languages so basically it's English for everyone and another language . but on other hand, in the schools, and I've talked to someone about Zulu schools and the lady was telling me that apparently there's kids in a village that up to ten years old they barely speak English. So it seems like it's not implemented in the black schools
- Elisabeth : yeah/
- Enq : how does that happen and why is that ?
- Elisabeth : because of the lack of education and then the inferior education that black people were subjected to, and you will find that a GREAT NUMBER of black teachers are not well spoken in English either
- Enq : hm
- Elisabeth : or Afrikaans or whatever they were taught
- Enq : I've asked, I was like does the teacher speaks English ? and then she told me yes
- Elisabeth : but
- Enq : but apparently he didn't want to or...
- Elisabeth : but what kind of English, I mean, what was HER English like ?
- Enq : yeah. but its also because she was aware that English wasn't so good and she was able to tell me how she's learnt it compared to those kids xxx of them that she was certainly knowing as well when she was saying the teachers were speaking English...I don't know...its supposition
- Elisabeth : well, if you.. you know, you Irene there at our reception ?
- Enq : hm
- Elisabeth : her English is quite good
- Enq : hm
- Elisabeth : but if you listen to eh.. Themuleka who lives with Nina, her English is VERY good
- Enq : ok
- Elisabeth : and, but it's unusually good, but mind you that generation is slightly better
- Enq : yeah
- Elisabeth : but MY generation of black people
- Enq : yeah
- Elisabeth : our age, is at great disadvantage
- Enq : no definitely
- Elisabeth : and it was partly suppressive
- Enq : so that'd be only because proper training is not given yet to teachers? It takes time also
- Elisabeth : I would say almost differently, you see also because your eh... sadly... it's the socio economic thing as well
- Enq : hm

Elisabeth : because kids who would normally be hearing English television or those things are not in the socio economic group, the bulk of them who are not, are black

Enq : yeah

Elisabeth : so, you're back to that kind of..

Enq : yeah...consideration, yeah, and it takes time anyway

Elisabeth : yes but I think socio economically it...it is a problem as well

Enq : what would you say the languages of South Africa are going to become ? mid term or long term, how do you see it going?

Elisabeth : I'm not sure if I have any kind of accurate vision but I would think that they would probably..... remain more and more as spoken

Enq : yeah/

Elisabeth : because the majority of them have very little that is written

Enq : yeah

Elisabeth : there was no written tradition ...prior to the advent of the white men and so there isn't a whole written tradition, and so I would think on the whole that it if it rem... it will probably remain as a spoken thing... so long the kids stay at home I think. long term it will probably gradually die out, that is happening to all small used languages, isn't it/ isn't that even happening in Europe ?

Enq : I don't know it depends on places, it depends on the history, locally and everything..

Elisabeth : but does it also depends... I mean, its no going to happen in a France or in Italy or where you've got a strong eh... literary tradition

(pause)

Enq : do you think that the European languages are an obstacle to the local ones at school ?

Elisabeth : I can't...I can't think of any language that could be an obstacle I just think its so broadening I can't

Enq : yeah, lets strategically or politically in the schools, do you think certain European languages could be an obstacle to the development of the local ones in the curriculum ?

Elisabeth : yes ! because I would think that pupils' desire to learn and be a part of the modern world would make them turn their back on their own languages

Enq : yeah

Elisabeth : yeah...

Enq : that's what seems to happen, sometimes, but then some decide that they want to stay here so they're still keen on local languages as well, so.. that's why it's also difficult to know the.. what's going to happen mid term and also if the primary education is really going to develop the national languages now also because they are already thinking and talking about...

Elisabeth : oh I think eleven is just too unwieldy

Enq : yeah ?

Elisabeth : and so they re talking about...I just KNOW that it is quite difficult to monitor.

Enq : yeah/

Elisabeth : just I.E.B. for example that one teacher one *inspecteur* if you like is in charge of 11 languages... I mean...and never mind you know like be brews the infighting between [the atheists] and the orthodox Jews...

Enq : yeah/

Elisabeth : so language does not go alone it goes with culture so...

(Pause)

- Enq : the French are being brought up in you know, we study our own grammar and stuff...
- Elisabeth : you do ? because we don't do a lot
- Enq : that's because of the structure of English too/
- Elisabeth : yeah
- Enq : in France, yeah in France you need to learn your *passé composé* and
- Elisabeth : *passé composé*...
- Enq : and the tricks to remember it and stuff and it also formats the brain very much into what they.. they unconsciously impose it onto their future pupils as well
- Elisabeth : but I tell you its SO useful ! for learning our own language !
- Enq : ...yeah it is ...
- Elisabeth : the only reason now I know a lot about English is having learnt French (rit) !
- Enq : yeah/
- Elisabeth : oh !

Annexe 39. Entretien avec Nina (2006)

Cet entretien est la seconde rencontre avec Nina, le 23 mars 2006. Nous discutons dans sa salle de cours pendant qu'elle organise son bureau (elle met des documents administratifs dans des enveloppes). L'enregistrement comporte des pauses dans la transcription en raison de certaines digressions. Nous démarrons notre discussion en évoquant les réformes du FET (Further Education and Training) qui s'appliquent à l'enseignement secondaire.

Enq : what does it change ?

Nina : it's changed !

Enq : but what does it change in your actual teaching or evaluation or...?

Nina : it actually just makes a lot of paperwork, as far as I am concerned,

Enq : ok

Nina : you'll see there, there is just so much, so much paperwork

Enq : but maybe it's because you were doing already that way before

Nina : ..yeah/ probably but I'm not one for paperwork, I think that you teach according to the class and I think that you teach how things go I don't think that you teach I'm going to do this and this and this and you got to tick the things off and ...I suppose you xxx the lesson say that you...are going to do ...L.O.⁸³⁶ 1 and A.S.⁸³⁷ 1 2 A.S. 1 3 on you lesson plan.

Enq : oh ! that...is that what it is ?

Nina : yeah, that's what it is (très sceptique et vindicative)

Enq : you do objectives for each single unit of teaching ?

Nina : yeah, you're supposed to do that

Enq : oh ! I thought it was global, you know, out of the progression of the semester or...term or...

Nina : no !

Enq : you know what I mean ?

Nina : yeah, no! you'd have to do your terms work, what learning outcomes do you want to achieve, what ..assessment standards you're going to use...

Enq : so you have to do that like...you have to basically have to tick what...

Nina : see I'm not going do it

Enq : no no, you do it and then you tick what actually fitted in

Nina : hm

Enq : that's the best way to do I suppose ? so that is the actual...

Nina : yeah ...outcome, what they want ...

Enq : objectives ?

Nina : yeah the objectives

Enq : ah! that's so interesting ! because you know what we've got one in Europe called eh....*Cadre Europeen commun des langues/*

Nina : yeah...

Enq : and it's also based on objectives like that but it's by level. there is like 5 or 6 general levels...

Nina : yeah, well that's Grade 10 Grade 11 Grade 12. Grade 10 is the first colour...

Enq : then all the things you've got to do...is that by time, by level...

⁸³⁶ « Learning Outcome » ou résultats attendus de l'apprentissage.

⁸³⁷ « Assessment Standard » ou niveau d'évaluation.

- Nina : no. that is Grade 10 here, this is Grade 11 this is Grade 12 so this would be for the L.O. « listening and speaking », the A.S. 1 « to demonstrate knowledge of different forms of oral communication for social purposes » and that is all of that
- Enq : and that you tick ?
- Nina : yes you tick which one you...yeah
- Enq : and that's only listening and speaking, is there...oh yah
- Nina : it goes on for writing, it goes on for grammar and then this is where you are supposed to write what your actual...exercise would be
- Enq : so you xxx I've done 1.1 today and...
- Nina : yeah
- Enq : and 1.2 and...
- Nina : yeah, and how...what you did to actually assess it as such
- Enq : do you have to hand that in to a...an authority afterwards ?
- Nina : I think so yeah
- Enq : ...for a check up or is it just a guideline ?
- Nina : I don't know why they've given so many
- Enq : because you have to do it everyday, and for each class wahh !
- Nina : see I would never do it/
- Enq : ...yeah....and why only from Grade 10 to 12 ?
- Nina : because from Grade...from Grade 5 to 9, they do a different exam . they do the G.E.T.C.
- Enq : ok...G...E...T...C (écrit) de *five* à *nine*!
- Nina : yeah...and they get a different certificate for that and they actually leave school after the nine
- Enq : has that changed also ?
- Nina : yes, that's new.
- Enq : it's part of the new curriculum..?
- Nina : but they've been doing it fir the past 4 years now, that they've been doing the G.E.T.C.
- Enq : oh
- Nina : yeah
- Enq : so that s the most recent one
- Nina : but that's the first year they are doing the F.E.T. with the Grade 10, so there is only two years with the old exam (il reste encore deux années)
- Enq : it's great you are giving me that, it's very interesting, so who's done that ? The Government ?
- Nina : we went...yeah this is Government...
- Enq : so they had a board of people working on it/
- Nina : they must have had yeah. see there is lots of documents that have been put together, this is one of the final documents now
- Enq : ok, so it's like the rest before were just drafts or...
- Nina : yeah/
- Enq : so I can base myself on that/
- Nina : yeah yeah
- Enq : ah ! you are such a star ! you know that teacher at university Mrs Balladon ?
- Nina : yeah/
- Enq : who was there in July/
- Nina : yeah/
- Enq : I think she's done a paper for her PhD on Outcomes Based Education
- Nina : oh, has she ?
- Enq : I haven't read it yet but I have to before I meet her again

- Nina : yeah/
Enq : but maybe she's worked on it or something I don't know..
Nina : yeah....
Enq : do you know her ?
Nina : yeah...Francesca I think her name is
Enq : yeah ! does she come to your meetings ?
Nina : yeah she does sometimes
Enq : but does she participate or ? do you know why she comes ?
Nina : yeah I think she does participate
Enq : does she teach ? does she do it for her teaching or for her research ? do you know ?
Nina : I think for her research..
Enq : ok
Nina : I'm not a hundred percent sure
Enq : yeah I know
Nina : I actually haven't chatted to her that much
Enq : that's interesting actually...so there are schools where languages are teaching means hey...like the language of teaching and a subject as well
Nina : yeah
Enq : is it any level ? like high school, primary school or ...
Nina : yeah well you've got English schools, Afrikaans schools, Zulu schools...
Enq : it depends on the ..
Nina : yeah on the school
Enq : policy of the school/
Nina : and you do ..you decide what school you want to go to. if you decide to go to an Afrikaans school you have to be taught in Afrikaans
Enq : ok
Nina : you can't say ...because there was a big debate and people said that it's their constitutional right to be taught in a language of their choice
Enq : yeah
Nina : and the debate has actually ended where you choose which school you want to go to and that's what you get taught in...it's the same with the Christian...like we are a Methodists school/
Enq : ok
Nina : so...as far as you are concerned you have to go to church
Enq : you have to fit the language and the religion ?
Nina : well the Government schools they have no religion
Enq : ah ok
Nina : you can't mention any religion
Enq : ok yeah, it's like in France
Nina : yeah, but the private schools have religions
Enq : and how was it before ?
Nina : the schools were Christian
Enq : were you sent to a local school according...whatever orientation you wanted to follow ?
Nina : yeah
Enq : ..language wise, so it was geographical groupment
Nina : yeah
Enq : like in France
Nina : but a lot of them, they were very big schools before and there ? the old Government where they would have some of them would have an English classroom and an Afrikaans class in the same school

- Enq : ok
Nina : or they'd have an English high school, an Afrikaans high school, it depends yeah/
Enq : and taught in different languages side to side ?
Nina : yeah
Enq : waoh !
Nina : depends on the town you go to as well, if you into some town in the Northern Transvaal, there would be hm
Enq : yeah
Nina : hm mainly Afrikaans schools
Enq : yeah
(pause)
- Enq : if you teach in a school what type of law or rules are you under ? there is that new curriculum...the law that you have to have a 1st and 2nd language...
Nina : oh you see, I don't know, the way I ...I m not going to I think it's more important to concentrate on my primary teaching at the moment
Enq : ok hm
Nina : than to concentrate on ticking off things on a file...and only when I'm asked and told that I have to do it will I do it
Enq : yeah
Nina : and if somebody asks me now I'm going to plead ignorant I'll just say sorry I did not know that I had to do it I run the department on my own, nobody's really told me eh sort of ...I thought it was only for..
Enq : oh yeah
Nina : so I'm actually going to plead ignorant so...I'm not going to waste my time doing it and this is my own personal opinion and it's probably extremely unprofessional
Enq : please !
Nina : but I'm not going to waste my time...I can hardly even get through the amount of work just to...
Enq : yeah !
Nina : ...on a daily basis xxx I'm going to read through that and work and do different things...I think that very much covers what we're doing anyway
Enq : exactly...no it's just for...that's why I was saying that is probably because you do it already that it..
Nina : yeah !
Enq : is such a boring thing because it actually might give method and content to other...type of teachings
Nina : yeah
Enq : in other places
Nina : yeah I'll go, I'm going to read it and look through it and ...but the only way now I can get to ...
Enq : see the progression..
Nina : the only way now is I can get told that I have to do it and then...
Enq : do you think there is going to be a final eye onto that thing or afterwards or is it just a guideline? did they issue a little guide with it or ?
Nina : no
Enq : it was just the raw like the raw material like that ? rough ?
Nina : there is another one that has got a guide that goes with it but...
Enq : do you think I can get it from the net ?
Nina : no it's not on the net, I can copy it for you
(pause)

(nous parlons de la préparation du syllabus :)

Nina : I have to work on my own PERSONAL outcomes for them to be...because I find those are...they're too long winded, they're too..

Enq : yeah! did you have a look hey/

Nina : yeah, they're too ..eh specific in a sense.

Enq : well...you know they are so detailed...I thought it was more outcome based but like on...more GLOBAL objectives

Nina : yeah, they are far too detailed

Enq : ok

Nina : ..which is maybe a good thing, I don't know

Enq : I don't know ! I don't know...i haven't even been...you know, it's the first time I set an eye on it. that's why it's good to know what you think of it after looking at it quickly you know. It LOOKS very detailed for sure...so they do listening, speaking...reading and viewing...

Nina : and...there is another one...grammar

Enq : there are 5 topics then 5 big eh directions

Nina : there is a writing one

Enq : ..oh, it's called learning outcome, learning speaking and all that...ok reading and viewing (je survole le document) oh writing and presenting !

Nina : yeah that's it

Enq : that is the third one hey/

Nina : yeah and then ah there is four of them...

Enq : it's weird because you can also speak and present...or listen and write...the way they have associated it with...

Nina : I know...

(pause)

Nina : I don't have time for it because I think it's a waste of...I think you know what I was talking about there is too much information/

Enq : yeah.

Nina : I think that we live in an age where there is far too much information and you actually need to simplify information. as far as I am concerned, this is just making it more information, which you don't actually need xxx it's going to boggle our mind we actually need to keep it simple

Enq : yeah...but it's been ordered by the Government this thing I suppose/

Nina : yeah

Enq : so maybe they're trying to centralise it/

Nina : I think they are trying to make sure that people do...DO stuff

Enq : yeah/

Nina : but...they've got to realise as well that the majority of South Africans are inherently lazy

Enq : yeah/

Nina : so for them to do this sort of things they are actually not going to do it. it's far too complicated and when you look at all...all of the...typical South African teacher, not where we are in a private school but in the Government schools or...in the rural schools, they are probably not going to even know what that means

Enq : ok, yeah...well, you know, the way it's presented, actually my reaction was to tell you ok there are Grades and then how do you read it ?

Nina : yeah.

Enq : because it's actually not very clear you're right

- Nina : so...as far as I am concerned it's... .. that they should be ...I think that the Government should be focusing on more the needs of hm maybe equipping the teachers with the skills to teach effectively (pèse ses mots) and to. furnish the classroom and to...bet material to the children. And not to spend all of the money on working on something like that which half of the people probably don't understand anyway.
- Enq : yeah...so I understand that YOU are not going to use it because that is already what you are doing or you are just going to fill it up afterwards...
- Nina: I'm not going to use it, if I get told to use it I'll use it
- Enq : yeah I know it and I fully understand the perspective the ...,
- Nina : I'll read through it, I will read through it and probably at the end of the year I'll say ok have I done that have I done that
- Enq : oh yeah
- Nina : if they haven't done something then I'll think ok let's focus on it
- Enq : I would do the same, but don't you think it can help teachers that have received less qualification or less eh or that have less ...qualification or...practise?
- Nina : this ?
- Enq : yeah
- Nina : I think that there is other things that could help them more
- Enq : yeah. maybe they try and make a ...cheap then you know training teachers. maybe...
- Nina : yeah...
- Enq : I don't know, I'm ..
- Nina : I haven't really thought about it very much..
- Enq : maybe they want to make it cheaper than training teachers by doing a guideline like that ? I don't know/
- Nina : yeah. I don't know
- Enq : then you're right it's difficult to access it and not very accessible to understand and it's not even being delivered to the schools
- Nina : yeah
- Enq : apparently you have to get it yourself so ...
- Nina : yeah...I don't know
- Enq : a lot of schools will never see a page of it, probably/
- Nina : probably ...and mind you that's spent with people who are sitting in an office drawing all this up. they probably teach as you taught 40 years ago anyway !
- Enq : hm that's what I'm going to try and look for ! I'll let you know !(rire)
- Nina : oh ok !
- (pause)
- (Nous parlons du FET pour le français et qu'elle n'a pas envie de le lire) :
- Nina: we were supposed to go on a four day seminar...but eh...I think people are quite sceptical about the en, education...
- Enq : really?
- Nina : ...thing, yeah. and to miss four days of schools for something that might be pointless/
- Enq : ok
- Nina : and I got given the file anyway I think it cost quite a bit of money/
- Enq : ...to be explained to file so you can read by yourself
- Nina : exactly
- Enq: ok/
- Nina : so the teachers would rather stay here

Enq : so people are critical of what's,

Nina : absolutely

Enq : implemented and what can be circulating as information there/

Nina : yeah people are a bit...

Enq : people don't really trust the Government whatever happens or do they ?

Nina : I think they just think that they're making things too complicated for something that should be actually quite simple

Enq : hm, and that's probably going on already in most...good schools/

Nina : yeah and I think It should be...I mean when you're trying to ..there is so much paperwork and so much xxx into place for children who don't even have desks to sit at,

Enq : yeah

Nina : I mean you've got to be realistic about things, that's my personal opinion but I think that money would be much better set spent on getting resources on to the classroom and eh

Enq : heighten teachers trainings

Nina : instead of spending all this money on changing you know, managing the change...I mean I don't think that there is much teaching that goes on in the schools anyway

Enq : so you think basically that practise should precede the theory/

Nina : exactly

Enq : and we should learn from the practise/

Nina : yeah

Enq : instead of doing a theory first that's completely ...to my opinion and most...what I hear it's not implementable anyway, because it's too expensive/

Nina : yeah

Enq : even if it's good things that are chosen

Nina : yeah and you've really got to revolutionarize your way of teaching you've got to change because you've got that outcome and that, and think of new exercises and all that and...I mean, think of the person who's working in a school without electricity/

Enq : hm...yeah!

Nina : I mean, how does he photocopy stuff, how does...he's go to deal with the black board and teach, they don't have paper they don't have things to write on

Enq : I think simple is very complicated, it's way more difficult than complicated ways

Nina : they are making things VERY complicated...when the main objective, at the moment, should just be to teach children or to get the children to school

Enq : hm, good point

Nina : xxx heave facilities at the school that enhance learning xxx and get them in the system and get them...into an environment that's conducive to learning and ...and from THERE you can develop.

Enq : yeah

Nina : I don't know maybe they've done that/

Enq : that's a good point yeah

(pause)

Enq : is what should be taught in French said in the programs ?

Nina : yes, it's quite prescriptive

Enq : ok, so it's in terms of achievements ?

Nina : yeah, and what the child should be able to do at a level... I tend to stick my head in the sand

(Pause)

(Nous parlons de l'Independent Examination Board ou IEB :)

Nina : that's I.E.B. that's a ...It's like a company that started when hm there was... the change is South Africa a lot of people sort of feared that the education system was not going to be as good as what it had been...a lot of, I suppose the traditionally private schools, where worried that the standards of education was going to drop and they didn't want to write the Government exams. they wanted to have their own exams so that the children could go over to overseas universities and that sort of things so they started an INDEPENDENT examinations board.

Enq : hm

Nina : and anyone can write independent examinations board exams, it's just quite costly to do it.

Enq : ok

Nina : hmm...and you will subscribe to them and they will give you the material and you'll attend their/ day ? meetings, you'll write the eternal exams

Enq : ok/

Nina : but what's happening at the moment with this new F.E.T's, F.E.T. thing is that there is a big debate that there's going to be one exam for everybody

Enq : hm ?

Nina : so...that's why I say am not rushing into this because...

Enq : yeah.

Nina : it might change quickly yeah. so I think at once I mean it was Curriculum 2000 then it was Curriculum 2005 now there's Curriculum 2007

Enq : yeah

Nina : so...to spend all the time and the manpower and all of that on THIS when I think there actually (baisse la voix) more important things to life to be...getting with

Enq : hm

Nina : I mean that's my attitude/

Enq : hm

Nina : I don't know exactly but ... the I.E.B. are trying to keep their own exam but following the Government's guidelines. SO they'll follow these guidelines, from the Government, but they'll make their own exam

Enq : hm

Nina : but the Government don't want that

Enq : ok/

Nina : they want one exam for the whole country ... and I think that's what the I.E.B. are fighting at the moment

Enq : ok...but why are they fighting it ? oh, to defend their own piece...

Nina : yeah,

Enq : ...of meat hey/

Nina : yeah, to defend their own exam

Enq : ok

Nina : but there is always such...there's with the Government exams there's always CHEATING that goes on, the papers get sold before and...

Enq : yeah

Nina : it's so hard to actually keep it...hm kosher

Enq : yeah

Enq : so I think the I.E.B. you know would prefer to, and I think that the standards are better, the ...content that is taught is better

Enq : hm!

Nina : so yeah, that's why I'm not going to.. once I get TOLD you HAVE to do this, then I will do it.

Enq : when do you think I can check those I.E.B. contents ?

Nina : I.E.B....on their website

Enq : ok

Nina : it's quite good.

Enq : ok I'll check that/

Nina : they'll have a philosophy and, the education, there's also an education department, you'll be able to go on their website.

(pause)

Nina: as some of the children said earlier I don't think that Afrikaans will die out, it won't die out.

Enq : yeah/

Nina : there are too many...

Nina : there will always be some people speaking it in South Africa there are too many people that are passionate about their language, and you know I think when you come from the place where it's only spoken you have to defend it.

Enq : but they will have to put restrictions on all the languages anyway, I mean, this one might be... changing...use or proportions or places in the curricula...or...

Nina : yeah ! that's right but you see with the with the new eh Constitution, they were very strict in making every language an official language so but eleven official languages is...Afrikaans, English, Sotho, southern Sotho, whatever, whatever, whatever

Enq : hm

Nina : and those small little [ones] there is a lot of languages that are spoken a lot less than Afrikaans

Enq : hm

Nina : so, it's never going to become a... by the way each of them is an official language in their own right

Enq : yeah so you think they're going to keep, or develop in the curricula or/

Nina : they might develop in the curricula but I don't think it's going to...I suppose it might get LESS, as more people choose to take Zulu or one of the African languages. it will get less but it will never be gone altogether

Enq : yeah

Nina : there are too many fully Afrikaans schools

Enq : yeah

Nina : Afrikaans people

Enq : and what about the other languages ?

Nina : they will probably develop more

Enq : yeah?

Nina : but amongst...

Enq : maybe some material will develop to be...

Nina : yeah I think that's happened a lot in South Africa

Enq : according to provinces also ?

Nina : yeah...no, I think probably according to... to language

Enq : yeah ?

Nina : that the material will...

Enq : do you think Zulu will develop ?

Nina : yes Zulu will develop

Enq : can it take over some of the other languages ?

- Nina : it depends in which schools. in the traditionally white schools, you might find eh the traditionally English schools, you might find that more children are about to take Zulu ...than Afrikaans
- Enq : yeah/
- Nina : because they see that there is more of a future for them to speak Zulu than Afrikaans and I think you can hear it here
- Enq : yeah
- Nina : because these kids don't have to do Afrikaans, probably a lot of them have done Zulu since quite a young age
- Enq : yeah
- Nina : they can eh...
- Enq : it's a bit stigmatized hey ?
- Nina : yeah a little bit
- Enq : is there a specific relation between certain languages or groups ? like a clichés or in between languages ?
- Nina : languages ? You mean a group that would be stereotyped...
- Enq : by another group or language yeah
- Nina : yes definitely
- Enq : like what ?
- Nina : but that's like a also like a racism South Africa is very behind there, very behind. Black people... they ...people are...hm... ...marginalized because of the accent they might have or...I live with a black girl.
- Enq : hm/
- Nina : the black girl that I was talking to [in the tea room] earlier/
- Enq : ok
- Nina : now she's got a bit of an American accent
- Enq : ok
- Nina : but she lives in the townships
- Enq : ok
- Nina : now she's probably taught herself to speak with a little bit more of an English accent because if she wants to be accepted, not as a...you know somebody coming from the townships, she's going to...xxx and you see that developing more and more and more amongst with the youngsters. when I was at eh...YOUNG black people were very poor.
- Enq : hm
- Nina : and then often they often wore clothes that were sort of xxx. now if you see in South Africa, it's very much fashion statements and labels and it's changed so fast and the way that there's a whole different culture emerging this whole young black culture. I live with Themuleka, for example with me you live in apartheid South Africa and I think there has been certain things that both of us had to ...
- Enq : go over ?
- Nina : yeah to change in our minds
- Enq : ah, interesting ! like what ?
- Nina : hm....for example.....some of my boyfriend friends because he's 44 (years old)
- Enq : hm/
- Nina : so now some of his friends they grew up full on apartheid...so they wouldn't be happy with Themuleka coming to supper...
- Enq : I see the type of stuff
- Nina : hm...but I couldn't tell her that because she's growing up in an integrated South Africa, now also thing that White people are a lot more racists towards blacks than Blacks are towards Whites

Enq : interesting too ! it stays in the mentalities still hey/

Nina : yeah.

Enq : it must be tough for you also to be in the middle

Enq : yeah well I just take it as ignorance (de la part des amis de son petit ami) more than anything

(pause)

Nina : for my parents it's quite a big thing that I live with a black girl, in a negative way, but for her parents, it's a really positive thing that she living with a white girl and I know that they they're quite a religious family and they would pray at lunch and say look after baby Nina and God bless her and...but I haven't met them yet

(pause)

Enq : what are the stereotypes or not stereotypes towards French ?

Nina : eh I think that there are stereotypes

Enq : but is it all about the wine and fashion...

Nina : yes it is, so it's an ignorance... and that it's such a beautiful language/

Enq : so the classic stuff ?

Nina : yeah, very much so. very much so. if I ask anybody why they want to learn French, lots of kids would come to me and say "ah madame! I want to learn French I want to learn French, it's because"...they think it's a nice language

Enq : yeah...but the kids have a little bit more of an insight to that [ceux rencontrés à Clark] but maybe they hear what the parents say or, in terms of travel, work...

Nina : yeah you see that's like why we've got to get into the school here as well because in terms of Africa opening up our deputy at my school see so many opportunities for French for and he says the kids should really be given an opportunity to learn French...and a lot of Africans, if you, like in Cape Town I know there's a BIG French culture down there, of unemployed people who have xxx from xxx Nigeria and lots of places and they actually can't communicate with South Africans and they feel very isolated because...nobody speaks French

Enq : yeah, it's true

Nina : it's important

Enq : but I wonder on the other hand if English is not simply going to replace all that, as communication and business wise and development, because that would be easy/

Nina : yeah it would be easy, especially when you look at the internet and the way people travel and communicate

(pause)

Enq : how do you see the foreign languages in South Africa going ?

Nina : hm I haven't actually you know what I don't even think too much about it. I think that they are very marginalized I think it's WEIRD that I am a South African teaching French in South Africa when I can't even speak Zulu

Enq : ok, why is that weird ?

Nina : I think that I should hmm...I live in South Africa and I can't speak Zulu but I can speak French

Enq : ok/

Nina : I think that I should be speak Zulu at least before I...spoke French but I think that's just the legacy of the past

Enq : why is that ?

Nina : that I did not learn Zulu

Enq : ok

Nina : I did not have the opportunity

- Enq : why do you think you should have started by Zulu instead than French ?
Nina : because I think that...I've cut myself off from a HUGE part of our population that I should be integrating with and that we should be making steps to break down barriers but I can't speak the language... I wish that I knew a lot of times what Zulu people were talking about when they're talking amongst themselves
Enq : well it's never too late to learn !
Nina : yeah I know, I've tried a couple of times and... I can say with Themuleka that I am definitely getting her to teach me/
Enq : oh yeah
Nina : as living with her and...it's just...I think...it's TIME more than anything as well...
...
... it's so easy to just... ..hm... connect to a routine
(pause)

(je lui dis que pr les enfants rencontrés cela ne représentait pas un problème de connaître le Français et pas le Zulu) :

- Nina : but you see these kids as well, the only thing that they can think of is leaving South Africa/
Enq : yeah ! I saw that !
Nina : and that's what all the young kids are like...and it's only once you've been overseas and you decide to come back to South Africa that you think this is home and that I actually need to really make it my home so actually they don't really think that Zulu is important because they...are going overseas but they will actually, they WILL settle in South Africa in the end. but they can't see that
Enq : hm
Nina : they can only see the bigger you know the grass is greener on the other side
Enq : good point. do you think the European languages, English included, can be detrimental to the other ones in the teaching ?
Nina : I think English, well not be to the detriment of the local one but I think that the...
Enq : English or others hey, ...I think it's mainly English..
Nina : yeah English I'd say no, I think that's a good thing that South Africans all learn to teach English if they compete on international
Enq : yeah/
Nina : on the international stage
Enq : yeah
Nina : and we're not talking about South Africans, I am talking about Afrikaans people
Enq : yeah/
Nina : Zulu people...
Enq : is it not going to kill the learning of the local language ?
Nina : I don't think so because I think that your mother tongue you'll always speak at home and it's always passed down and there is a very strong identity I don't think that it's going to change
Enq : I also think there is a strong sense of identity here
Nina : but it's important for...the non-mother tongue English speaking people to learn to speak English
Enq : yeah/
Nina : if they're not going to be perceived as ignorant by the rest of the world... and that's not just because an English...I actually wish sometimes I wasn't English that I to maybe learn English to have another language/
Enq : so you'd have one more ?
Nina : yeah

Enq : easy !

(pause)

(nous discutons des ressources en classe : du « smart board », le multimedia, les livres sont chers selon Nina) :

Nina: the more help that you get from multimedia the easier it actually makes your teaching but at the same time it can make it more...time consuming because you got more time to surf through this is appropriate that's not appropriate ...that sort of things

(pause)

Nina : and the methods ...yes the methods have changed they're very much less grammar based but then ...I think that that's I think that that's not such a good thing that the children's grammar their writing has really been to the detriment of that. So I actually still like to teach them grammar but they don't understand they find it very hard to grasp, grammatical concepts and to go and learn something, rote learn something because they haven't grown up doing that

Enq : yeah

Nina : and they also find that they expect it to be spoon fed ...and entertained !

Enq : yeah

(pause)

Enq : all your students they speak more than one language ?

Nina : yes well the juniors they can't really speak French...yet

Enq : yeah

Nina : you see they really battle it's only once they get to about Grade 10 that they can sort of start to speak it.

Enq : ok

Nina : they can understand it a lot better than they...

Enq : yeah

Nina : than they can speak it yeah

Enq : when come to French class they know one or more ?

Nina : it depends on where they come from. if they come from Zimbabwe then some of them know Shona, if they come from somewhere like...hm China then they know Mandarin...

Enq : so English can be the second language/ do they use those languages they have when they're learning French like the guy was saying when his mom speaks Portuguese on the phone sometimes you find close words or...do you think what they already know as languages helps them ?

Nina : yeah I think so

Enq : how do you see that or do you have an example or ?

Nina : ...they'll try to...they'll use it but they often guess wrong

Enq : ok/

Nina : hm.. I can, there is a lot of Afrikaans that is very similar to French

Enq : interesting/

Nina : so if you teach kids that have done Afrikaans then they'll be able to make like a *fenêtre fenster* is a window which

Enq : oh, it's like German too

Nina : yeah some of them will guess...but 99% of the time they actually guess wrong

Enq : but actually they're trying to make...

Nina : they're trying to make yeah they do try to make links, especially the boys

Enq : so between Afrikaans and French, mainly ? for what you see ?

- Nina : no because none of them have done Afrikaans
Enq : oh, ok/
Nina : but in other schools
Enq : so here they're doing it with what, with English ?
Nina : yeah with English mainly
Enq : so do you use that in French sometimes to help them or ?
Nina : yeah I get them to try and guess a word and sometimes they'll make an association and then they can get there it will open to the context or something
Enq : yeah you're trying to do before trying to rebuild the context then they 're not always ready to do that hey ?
Nina : it's the French that, the most important thing is to them as it is actually xxx not real in class time
Enq : yeah
Nina : and when somebody asks you, to start off with, especially because it's for marks, maybe it's different if they're sort of in France and somebody asks them but when they're doing something for marks, that they must use the French they do know
Enq : hm
Nina : so when the examiner or somebody asks them like what do you like to do he was trying to say that he horse rides but he didn't know the word for it
Enq : yeah !
Nina : so then rather say he's playing football because he knows how to say that
Enq : yeah
Nina : so that's something that I teach them and especially when they're writing as well, don't try and translate from English, but then you see I'm actually teaching them to communicate because if they ended up in FRANCE they would,
Enq : they'd have to manage/
Nina : yeah they' have to manage. but in terms of them they I try to teach them to use the French they do know, not to translate
Enq : yeah/
Nina : because then they actually talk
Enq : ouais/
Nina : and they communicate/...otherwise they get stuck, they try to ..and then they get stuck and they don't know what to say and ...then they just say it in English
Enq : am speaking English because I've written my question in English but
Nina : ok
Enq : but we can switch to whatever you want to switch
Nina : ok
Enq : I'll follow up, I just realized that
(pause)
(Nous parlons du fait que l'anglais est la seule langue de scolarisation de l'école, même si dans certaines écoles les enfants peuvent apprendre l'afrikaans en tant que HL. Nous parlons du statut immigrant des enfants)
- Nina : But with the new exam coming in, immigrants no longer have to have a second language
Enq : ok/
Nina : ok, so you can choose they can DO a second language if they want to but they don't have to
Enq : because at the moment they don't have to do Afrikaans or Zulu but they still have to take another language ?

Nina : yes, but that's going to change. that's only for immigrants, any South Africa has to have a second language. now they have to pick up French Afrikaans or Zulu and the standards are high

Enq : yes some of the boys say they have no way to catch up on the other languages. and there's no beginner level in the second language/ which is why they're led to take French/

Nina : yeah because they've been doing Afrikaans their whole since they were 6...and also with Afrikaans they've heard it always on T.V. teachers teach them all the time in Afrikaans and the same for Zulu, the kids that will take Zulu are normally the black kids

Enq : yeah/

Nina : and that's their mother tongue

Annexe 40. Entretien avec Jessy (2006)

Jessy enseigne le français à St Victoria, une école secondaire privée de filles. Nous nous rencontrons le 18 avril 2006, à la terrasse d'un café dans un centre commercial. Elle me demande en quelle langue je veux faire l'entretien et choisir de me parler en français, je comprends ça comme une forme de connivence entre nous tout autant que exclusion des personnes pouvant nous écouter. Nous décidons de nous tutoyer et je lui présente mon plan d'entretien. Nous demarrons la discussion par l'anecdote des questionnaires sans réponse et du sien, qu'elle m'a renvoyé par email (annexe 23b).

Jessy : t'as eu pas mal de réponses ou non ?

Enq : je n'ai eu aucune réponse...aux questionnaires, sinon j'ai vu quelques profs, j'ai vu deux trois profs mais sinon je n'ai aucune réponse

(pause)

Enq : quel type de public tu as ?

Jessy : au lycée euh...ce sont des ados...j'arrive ils elles commencent à apprendre le français à partir de 13 ans quoi, et puis les élèves qui choisissent le français elles font leur bac avec et puis à 18 ans c'est terminé/

Enq : oui/

Jessy : le milieu social donc euh...la plupart des filles qui sont là elles sont assez...riches, familles aisées, [y a pas de problème] comme ça. donc euh comme je t'ai déjà dit pour les parents c'est important qu'elles fassent...

Enq : oui, j'ai des questions par rapport à ça, qu'est ce que tu entends par là justement ?

Jessy : ...

Enq : qu'est-ce que eux voient ?

Jessy : les parents regardent la situation ici...on a des doutes.

Enq : ouais

Jessy : en ce qui concerne la situation, la sécurité, l'avenir pour les élèves, les enfants...donc il y a pas mal de parents qui pensent... à l'étranger/

Enq : ouais/

Jessy : à envoyer leurs enfants à l'étranger pour euh faire les études et même pour y vivre, y travailler

Enq : ouais/

Jessy : et ils comprennent que le zulu et l'afrikaans... ça n'a AUCUN sens pour les apprendre, parce que ça n'a pas ça n'a AUCUNE valeur commerciale non plus euh

Enq : justement voilà, tu m'as mis ça dans le questionnaire et j'y voyais deux idées : d'une part le français tu me disais comme ...langue internationale si je me trompe pas dans les propos que tu as utilisé, et aussi par opposition à l'afrikaans [...] et aussi l'afrikaans et le zulu pas de valeur commerciale alors moi je voyais deux trucs distincts la dedans, quand même.

Jessy : c'est-à-dire ?

Enq : et bien tu dis français langue internationale mais par défaut, tu sembles aussi dire langue commerciale ?

Jessy : oui, c'est à dire euh même si on reste ici et on veut travailler, avec tout ce qui...l'Afrique du Sud euh elle devient en ce qui concerne le reste de l'Afrique un pays très important. Le commerce euh tout ce qui est commercial et aussi le français, ça va avec, ça va sans dire hein

Enq : ah oui/

Jessy : traduction, import importation, n'importe !

Enq : oui

Jessy : le français c'est important et c'est ça que les parents euh ils...ils sont très conscients de de tout ça parce que ce sont des hommes d'affaires eux-mêmes/

Enq : oui voila, je me demandais, pour qu'ils aient cette conscience là, ils ont déjà...

Jessy : ils ont déjà eu l'expérience, oui

Enq : et toi tu sens alors justement ce besoin pratique du français euh dans les formations ?

Jessy : ...

Enq : ou sur le terrain, tu sens qu'il y a une demande ou ?

Jessy : formation ?

Enq : dans les formations il y a peu de choses qui sont proposées/

Jessy : oui, avant il y en avait

Enq : oui/

Jessy : parce qu'il y avait très peu euh qui voulaient ils ont abandonné tout simplement

Enq : et ça c'est pourquoi c'est pour au profit des politiques des langues nationales ou ?

Jessy : oui un petit peu parce queproposer le français quand il y a plein de langues nationales à apprendre, oui c'est pas très correct

Enq : oui/

Jessy : mais aussi y a une question de finances, une question économique

Enq : ouais

Jessy : on peut pas...offrir euh le français comme ça pour trois ou quatre personnes

Enq : ouais donc il n'y a pas beaucoup de demande alors ?

Jessy : non, non. mais c'est il faut aussi euh...bon, avant il y avait parce que moi j'donnais cours à l'université, j'aidais les ... les étudiants qui voulaient être devenir prof de français

Enq : oui/

Jessy : je les aidais beaucoup...mais chaque année il y avait quoi, trois ou quatre étudiants c'était tout.

Enq : et tu avais une année spéciale de formation pour ça ou/

Jessy : non.

Enq : tu les suivais ans le cadre d'une formation spéciale ?

Jessy : y'avait y'avait bon à l'université ça existe toujours c'est un diplôme pédagogique

Enq : ah d'accord je savais pas ça

Jessy : MAIS

Enq : spécial aux langues étrangères ?

Jessy : non

Enq : d'accord

Jessy : non. mais on demande aux profs dans les pour avoir un travail vraiment pratique, utile, on demande aux profs de venir et de donner cours euh deux fois par semaine

Enq : d'accord

Jessy : deux ou trois quatre, deux ou trois heures par semaine

Enq : d'accord

Jessy : pour se concentrer sur tout ce qui est pratique, utile et...c'est vraiment...c'est les les sujets que les étudiants choisissent à l'université

Enq : d'accord. donc ils viennent, par exemple s'ils veulent être prof de langue, c'est sur toutes les matières en plus ?

Jessy : toutes les matières

Enq : toutes les matières langue, pas langue et puis dans les langues nationales ou étrangères ?

- Jessy : hm si on a décidé d'être prof de maths on demande à un prof de maths que l'on voit à l'extérieur de donner cours pur vraiment de les aider personnellement
- Enq : d'accord mais pour le reste c'est des troncs communs euh...
- Jessy : ouais
- Enq : la pédagogie
- Jessy : pédagogie théorie
- Enq : de masse quoi ?
- Jessy : ouais ...ouais
- Enq : c'est intéressant parce que ne serait-ce que dans les langues euh enseigner sa langue ou enseigner une langue étrangère c'est pas pareil...enfin pour le public je veux dire
- Jessy : c'est pas pareil
- Enq : donc euh et y a une conscience de ça ou ? apparemment pas mais...
- Jessy : ...oui. mais je crois que, on y pense seulement après avoir commencé à donner cours, à être dans une situation vraiment pratique
- Enq : ouais
- Jessy : je sais pas ce qu'il font euh à l'université...si on discute ça si on ... je pense je sais pas, je sais pas
- Enq : donc toi tu vois ça par rapport à ta pratique tu t'en es rendue compte par rapport à ton expérience et tout ça je pense que la majorité des profs le font aussi mais j' pense au niveau pédagogique justement au niveau de l'année de formation et... de la manière dont les entraînements de profs sont conçus dans les training
- Jessy : hm
- Enq : y'a pas l'air d'avoir euh...si tu me dis ça y a pas l'air d'avoir
- Jessy : une sensibilité
- Enq : oui, à cette différenciation la justement parce que moi ça me semble un peu gros d'avoir ...une année de formation pour être prof mais quelque soit l'objet d'enseignement quoi...
- Jessy : bon écoute il se peut que
- Enq : remarque y a certainement des choses qui sont communes ça c'est certain mais...tu disais ?
- Jessy : oui il se peut que il s aient changé alors à leur façon ... d'enseigner je sais pas. il y a une dizaine d'année hein moi je...
- Enq : et tu formes toujours ces ptits jeunes là ?
- Jessy : non non
- Enq : t'as arrêté ?
- Jessy : ça n'existe plus !
- Enq : ah ça n'existe plus. prof de français euh/
- Jessy : quand t'es prof de français euh y'a pas de formation spécifique pour les profs de français dans l'université ou dans les ce qu'on appelle ici *colleges*
- Enq : ouais
- Jessy : c'est pas la même chose en français
- Enq : et avant il y en avait ? spécial prof de français ?
- Jessy : on faisait le diplôme de pédagogie mais AVEC y'avait des cours de...
- Enq : donc c'est toi qui faisais la spécialisation ?
- Jessy : oui, j'ai dit comme en pratique euh
- Enq : d'accord ! mais c'est bien quand même ! c'est ça justement ... et c'est tu faisais quoi alors avec eux ? un peu de FLE ? de didactique,
- Jessy : oui et les niveaux différents, comment commencer euh que faire, comment faire
- Enq : oui voilà
- Jessy : comme en pratique !
- Enq : voilà

Jessy : parce qu'avec la théorie qu'on a à l'université on sort après et on n'a aucune idée de ce qu'il faut faire dans une salle de classe

Enq : oui

Jessy : et je devais aller les, les observer aussi je [faisais le bureau] des écoles

Enq : tu devais avoir un boulot monstre ?

Jessy : non

Enq : pas beaucoup d'étudiants ?

Jessy : non, y avait très peu d'étudiants donc euh...

Enq : tant mieux pour eux remarque, (rit) ça faisait un enseignement de qualité comme ça il y avait moins de monde dans la classe et...tu t'appuyais sur quoi ? tu, t'avais des...manuels des...tu travaillais à partir de quoi ? que ...à partir de ta pratique à toi et de ton expérience ? donc tu n'étais pas très aidée quoi ?

Jessy : non mais instinctivement je crois que je sais comment faire, vraiment je sais comment faire

Enq : oui, non non, après avec sa pratique il n'y a pas de problème c'est juste pour savoir au niveau académique si c'était reconnu, tu vois ?

Jessy : non...il n'y avait pas de méthode euh...

Enq : c'est pas pour juger ta pratique c'est vraiment pour dire si t'avait du matériel c'est donc qu'académiquement ils reconnaissent l'intérêt de tout ça. tu vois, c'est pour cela que je demandais ça, c'était pas du tout pour remettre en cause...

Jessy : non !

Enq : parce qu'il y a quand même pas mal de trucs disponibles et s'ils t'ont rien donné c'est que... ou même ne serait-ce que des crédits pour que toi tu achètes un peu de matériel...t'avais combien d'heures par semaines avec eux ?

Jessy : deux heures, ça dépendait quelques fois trois heures

(pause)

Enq : et ceux que tu as maintenant, pour continuer sur St Victoria... donc c'est souvent sur l'impulsion des parents quoi ?

Jessy : pas souvent.... je dirais la moitié des parents...mais a part ça c'est a moi de créer l'intérêt dans la salle de classe. pour qu'elles choisissent le français

Enq : c'est la même politique que dans les écoles privées euh...

Jessy : partout... ça dépend de ça pour avoir un prof

Enq : oui ? j'ai découvert ça ici un peu avec le système privé que je ne connais pas très bien encore

Jessy : mais même dans les écoles publiques c'est pareil pour le français

Enq : oui c'est vrai car Cath me disait ça, elle doit un peu faire sa pub pour être sûre d'avoir des élèves donc pour être sûre d'avoir son poste aussi

Jessy : c'est ça ! c'est ça !

Enq : et c'est ça partout... c'est fou car en plus elle me disait que ce n'était pas facilité par l'établissement/

Jessy : par SON établissement ça dépend d'une école euh des écoles/

Enq : pourquoi ?

Jessy : parce que ça dépend du proviseur tout simplement. je sais par exemple que dans son établissement le proviseur il, elle euh la directrice/

Enq : ouais/

Jessy : elle est prof de maths ! donc euh les langues ça ne l'intéresse pas

Enq : d'accord

Jessy : pas beaucoup mais ça dépend... et ça c'est triste mais

Enq : oui c'est surprenant

Jessy : c'est le choix du directeur !

- Enq : y a pas de politique plus large qui oblige les directeurs à proposer un choix d'un minimum de langues ou ?
- Jessy : non
- Enq : y a pas de proportion ?
- Jessy : non
- Enq : y a que les deux langues nationales obligatoires et le reste c'est un peu comme on peut se débrouiller ?
- Jessy : on peut choisir. on peut choisir si ... bon, dans une école privée si les parents INSISTENT et s'il y a assez d'élèves euh il peut rien faire parce que c'est des clients
- Enq : oui voilà
- Jessy : si t'as les parents et s'ils luttent pour toi ça change tout. il faut d'abord créer l'intérêt et aussi pouvoir être en contact avec les parents
- Enq : c'est comme ça que tu arrives à
- Jessy : avec toutes sortes de stratégies
- Enq : ouais
- (pause)
- Enq : et donc pour la moitié donc ce sont des jeunes intéressés par la langue qui viennent ? et eux ils se voient euh pousser cette langue la jusqu'au Matric ?
- Jessy : ...
- Enq : ou alors c'est juste pour découvrir un peu au début et après ils choisissent un peu à l'affect ou bien ?
- Jessy : bon, je crois qu'au début ils sont très intéressés c'est tout. c'est nouveau, on a commencé l'afrikaans et le zulu dans l'école primaire
- Enq : hm
- Jessy : donc c'est...euh...c'est intéressant au début puis c'est à moi de ...de continuer de...de garder cet intérêt et de faire la promotion avec...bon je je perds certains élèves c'est sûr mais pour la plupart euh ils, ELLES sont toujours intéressées à la fin et elles continuent avec le français
- Enq : et,
- Jessy : c'est ce que je fais dans la salle de classe c'est aussi simple que ça
- Enq : ouais...
- Jessy : c'est aussi difficile que ça
- Enq : ah ouais, donc tu dois faire les contenus pédagogiques plus cet intérêt à réalimenter tout le temps quoi/
- Jessy : toujours... toujours
- Enq : ça c'est une composante...importante
- Jessy : j'organise un voyage en France aussi
- Enq : oui/
- Jessy : et ça...ça aide beaucoup ...mais je leur dit euh il faut pas prendre le français juste pour voyager en France
- Enq : ouais/
- Jessy : parce que oui c'est bien mais y a tout un travail, c'est une langue euh
- Enq : alors qu'est ce qu'ils te répondent quand tu leur dit ça ?
- Jessy : ils disent oui oui oui (sourire) mais euh...
- Enq : ils comptent les jours jusqu'au voyage ?
- Jessy : quand même
- Enq : et est-ce que tu penses que EUX pensent que ça leur servira après ?
- Jessy : oui
- Enq : parce que toi tu sais

Jessy : les élèves qui prennent oui.

Enq : ouais ?

Jessy : oui

Enq : qu'est-ce qu'ils en disent eux ?

Jessy : hm ...

Enq : comment ils pensent l'utiliser ?

Jessy : mais pour la plupart c'est seulement pour voyager ou pour peut être... peut être pour euh je sais pas visiter un pays ou peut être travailler un petit peu ou étudier c'est pas...c'est pas qu'ils pensent aller à l'université pour faire quelque chose avec, c'est pas pour des raisons académiques

Enq : voilà oui

Jessy : donc c'est encore un peu les stéréotypes du français ?

Jessy : ah oui !

Enq : c'est ça qui circule encore ?

Jessy : ah oui, toujours ! il faut en profiter malheureusement. il faut...

Enq : oui. mais c'est fou que ça persiste euh...partout quoi ! alors que nous bon, moi je vois pas ça comme ça quand on connaît bien la langue on voit différemment mais c'est fou que la langue subsiste par rapport à des stéréotypes comme ça

Jessy : oui SURTOUT le français !

Enq : oui et puis toujours le même public c'est à dire un public assez...

Jessy : aisé

Enq : aisé oui et puis qui peut voyager quoi.

Jessy : est-ce que tu connais le...bon Jean français (Dr. de l'Alliance Française à l'époque) il peut te dire le nom de cette école hm... c'est une école noire où ils offrent le français

Enq : Armstrong ?

Jessy : Armstrong oui.

Enq : j'ai parlé avec Kani/

Jessy : et/

Enq : ben il me disait que... enfin lui il m'en a juste parlé en termes de ...il y a pas de financement, lui il est payé par une association pour enseigner là bas et c'est difficile pour lui. enfin, les conditions sont dures et il aimerait, et il est apparemment motivé pour faire beaucoup et voilà quoi...c'est toujours cet argument là qui fait que non, ils ne lui donneront pas plus d'heures car ils ne veulent pas le payer quoi, je pense que c'est ça/

Jessy : oui

Enq : tu en a entendu quoi toi ?

Jessy : non euh à un certain moment on a eu l'impression que ça allait vraiment démarrer, être un succès

Enq : oui ?

Jessy : mais ça a changé maintenant et...

Enq : parce que ?

Jessy : parce que on a eu...on a l'impression maintenant que le directeur ne s'intéresse plus au français et qu'il va laisser tomber

Enq : et au début il était motivé ?

Jessy : oui, petite histoire de succès au début et c'était bien parce que c'était une école NOIRE

Enq : oui, ça diversifiait un peu le public... et pourquoi il s'est désintéressé ? enfin, tu en penses quoi ?

Jessy : parce que leurs notes sont assez basses

Enq : ouais/

Jessy : les nôtres sont...bon c'est plus facile d'avoir une meilleure note en afrikaans

Enq : ah ouais/

Jessy : même en zulu

Enq : pourquoi ? à cause de la proximité des langues ou/

Jessy : oui parce qu'il y a l'afrikaans c'est une...

Enq : ils l'entendent ?

Jessy : oui et ils parlent zulu déjà...je crois que enseigner le français en Afrique du Sud c'est on est isolé c'est...difficile de ...de créer cette idée de contact entre la France, le monde francophone et l'Afrique du Sud

Enq : oui ?

Jessy : et...

Enq : oui j'ai eu cette impression la

Jessy : et... surtout pour les élèves zulu qui ...connaissent même pas

Enq : ils n'ont pas ...

Jessy : la Tour Eiffel !

Enq : oui mais la Tour Eiffel encore...

Jessy : c'est des concepts sont vraiment...

Enq : est-ce qu'il y a besoin d'aller si loin aussi ? parce qu'il y a Maurice à côté...

Jessy : oui, je sais...

Enq : y'a l'Afrique francophone tout ça donc est-ce qu'ils ont pas cette éducation de visibilité là ? est-ce qu'ils n'ont pas encore cette vision euh... d'un autre côté dans les écoles privées ils n'ont pas l'air d'avoir plus de vision que ça sauf pour les voyages et le fun quoi ...

Jessy : hm hm...oui

Enq : j'ai l'impression qu'ils n'ont pas plus de visibilité non plus/

Jessy : non, c'est superficiel

Enq : oui voila

(pause)

Jessy : en ce qui concerne l'ambassade et le gouvernement français avant on a du soutien et ça nous a beaucoup aidé c'était la personne d'avant Yvan Hut. C'est à cause de son travail qu'on a pu changer le programme et créer une sorte de programme basé sur le DELF, très stimulant, tout le monde travaillé ensemble, avant l'embass, l'autre attaché linguistique. ce programme a marché, proposé aux écoles privées et publiques et a été accepté, il est basé sur le D.E.L.F dans les écoles I.E.B.

Enq : il fait partie du nouveau curriculum ?

Jessy : oui c'est récent mais a commencé il y a longtemps pour travailler pour le N.C.S.

Enq : et y avait qui avec vous ? toi lui/

Jessy : tout un comité, les profs représentaient les provinces et on se réunissait

Enq : et c'était qui pour le K.Z.N. ? Diana ?

Jessy : Diana, moi, d'autres aussi

Enq : c'était sur la base du volontariat ?

Jessy : oui et il a choisit aussi, c'était sérieux

Enq : vous avez travaillé avec les ouvrages du Conseil de l'Europe ?

Jessy : pas...on a regardé mais à cette époque là le Conseil de l'Europe c'était moins important donc on a regardé le D.E.L.F on a pris des épreuves et...des objectifs et on a utilisé ...on a utilisé les documents surtout.

Enq : c'était l'ancien D.E.L.F ?

Jessy : oui

Enq : d'accord par ce que le directeur de l'Alliance Française pense que c'est le nouveau/

Jessy : non c'est pas le nouveau, n'oublies pas que quand on crée un nouveau programme ça prend deux ou trois ans !

Enq : oui déjà je trouve que c'est une sacrée avancée ! est-ce qu'il a des docs que je pourrais lire ?

Jessy : il faut voir les examens surtout I.E.B., du K.Z.N...

(pause)

Enq : il y a un programme pour les Matric ?

Jessy : pas vraiment

Enq : des objectifs pédagogiques entre les Grade 8 et 12 ?

Jessy : ça n'existe pas ! c'est pas écrit pas noté, c'est pas bien de le dire mais...tout est basé sur F.E.T. et G.E.T. on parle plus d'objectifs, on a d'autres termes mais c'est plus ou moins la même chose. sur le site I.E.B. on parle des *learning outcomes* et *critical outcomes*, c'est proche des objectifs même si le mot n'est plus utilisé, ce sont les nouveaux mots à la mode dans l'éducation sud-africaine

(pause)

Enq : ton école trouve important pour sa visibilité d'avoir le français, en quels termes ?

Jessy : l'âge de l'école, c'est une école très traditionnelle, donc c'est bien de toujours dire qu'on a le français ...qui est la depuis je sais pas une centaine d'année, un peu comme le latin était la avant

Enq : oui c'est ce que j'allais dire c'est un peu le français comme ...héritage historique ou quoi ?

Jessy : hm pour cette école oui, c'est traditionnel oui...et puis pour pouvoir dire qu'il y a quand même une autre langue internationale à l'école

Enq : ah/

Jessy : notamment le zulu et l'afrikaans qui...c'est local quoi et...puisque jusqu'à présent y a toujours des élèves qui veulent prendre [le français] c'est toutes les matières offertes, la je parle du niveau Grade 10

Enq : oui

Jessy : euh le français je parle après la biologie c'est la matière la plus populaire/

Enq : ok, donc le prof de bio est plus populaire que toi ?

Jessy : (rit) ...oui je pensais pas comme ça...

Enq : nan, je rigole

Jessy : c'est plus ou moins obligatoire

Enq : oui oui ! c'était pour dire des bêtises aussi...oui donc c'est populaire quoi !

Jessy : c'est populaire oui...mais c'est dur ! c'est fatigant

Enq : et pour ceux que tu as à l'Alliance, ils prennent le français donc certainement dans des écoles où il n'y pas le français ?

Jessy : pour la plupart des élèves ce sont des garçons et comme tu le sais déjà dans les écoles ici, les garçons ils ne peuvent pas prendre le français ! (ironique) sauf que dans certaines écoles privées

Enq : moi le peu que j'en sais c'est seulement en situation d'immigration en Afrique du sud.

Jessy : hm

Enq : et pourquoi pas dans les écoles de garçons ? c'est pas *fashion* d'avoir du français ?

Jessy : oui !

Enq : c'est ça ?

Jessy : oui, parce que les garçons ils doivent prendre euh les maths, les sciences (voix de caricature sur les sciences valorisées)

Annexe 41. Entretien avec Kani (2006)

Kani est enseignant de français à Armstrong (une école publique mixte), grâce au soutien financier d'une ONG qui le paie pour donner cours. Cette transcription est composée de deux parties puisque j'ai pu interviewer Kani deux fois. Je l'avais rencontré pour la première fois en 2005 lors de la réunion des enseignants de français du KwaZulu-Natal et j'avais perdu sa trace depuis. Les enregistrements comportent des pauses dans la transcription en raison de certains digressions.

Ce premier entretien (partie 1) a lieu le 5 avril 2006 (quatre minutes d'enregistrement), nous nous rencontrons par hasard à l'Alliance Française et nous nous installons quelques minutes sur les marches de l'entrée. Nous avons commencé à discuter sans enregistrement et nous sommes sortis. Malheureusement en raison du caractère spontané de notre rencontre (j'étais venue interviewer le directeur de l'Alliance), je suis obligée de partir assez rapidement (on vient me chercher au bout de quelques minutes). Nous échangeons nos coordonnées pour prendre RDV et discuter plus amplement.

Le second entretien (partie 2) a lieu le 13 avril 2006 (1h30 d'enregistrement). Nous avons pris rendez-vous dans le café d'un centre commercial. Son point de vue m'intéresse car il n'est pas d'Afrique du Sud. Etant congolais, il est en contact à la fois avec des Sud-africains noirs et des migrants africains francophones. Il a lui-même établi un parcours transnational en Afrique, dû aux circonstances de son pays qu'il a dû quitter précipitamment. Nous démarrons la conversation en parlant du questionnaire que je lui ai transmis, « consistant » selon son terme (*cf.* annexe23), qu'il a annoté mais dont il préfère discuter plutôt que de me le donner.

Partie 1 :

Enq : comment ça se passe alors, tu voulais me le raconter ?

Kani : hm (se racle la gorge) exactement dans mon école là, il y a quatre types de réfugiés là...quatre type de réfugiés francophones/

Enq : ouais

Kani : parce que nous avons des Burundais, les Rwandais, les Congolais, ainsi que ...certains Somaliens

Enq : ah oui/ d'accord

Kani : ce qui est là c'est...j'ai un peu de problèmes pour certains, certaines gens qui...qui viennent des débutants là pour le français

Enq : ah oui/

Kani : parce que les Somaliens eux avec le problème d'accent, le problème de prononciation, de c'est un peu difficile pour s'adapter...

Enq : hm

Kani : dans... pour s'adapter aux autres

Enq : ouais

Kani : alors (se racle la gorge) ça me crée un peu de problème et pis des réfugiés francophones congolais que je comprends déjà jusqu'au bout

Enq : ils parlent déjà bien hein/

Kani : ils parlent déjà bien et puis ils s'habituent, ils comprennent facilement

Enq : ouais

Kani : y a pas de changement, pas de changement de ton

Enq : ouais

Kani : pour les réfugiés francophones rwandais, burundais, j'ai un problème d'intonation, de son tout ça, et puis euh et mais aussi ça veut dire que bon parce que dans leur pays il y a xxx

Enq : ouais, il y a souvent un contact/...

Kani : un contact avec le français

Enq : et pourquoi ils veulent...c'est eux qui choisissent d'apprendre le français ?

Kani : oui, ce sont eux qui ont choisi le français dans ces écoles parce que, au lieu de l'afrikaans

Enq : ok, y'avait le choix entre les deux ?

Kani : oui entre les deux, avant y'en avait pas/

Enq : d'accord

Kani : mais euh maintenant y a le choix entre les deux parce qu'ils doivent, ils VEULENT faire le français parce que d'un moment à l'autre y a xxx d'un moment à l'autre ils pourraient rentrer dans le pays d'origine et là, c'est.....

Enq : c'est un atout ?

Kani : c'est en français. et puis lui, ils perdraient le monopole de tout ce qui est là-bas et tout ça ...la communication, aussi puisque c'est fait en français...et puis ils ont choisi cette langue encore parce que, ils préfèrent en tant que francophones euh privilégier le français parce que la communication avec les gens qui viennent à l'intérieur, il y a il y a il y a euh des HÔTELS qui cherchent les gens qui parlent français il y a des COMPANIES, des compagnies c'est à dire il y a des entreprises/

Enq : oui/

Kani : qui ont besoin des francophones, parce que pour communiquer avec les pays francophones dans le monde, par exemple euh, par exemple le...Madagascar/ ou la Réunion/ l'île Maurice/

Enq : ouais/

Kani : là où y a du business avec l'Afrique du Sud il faut qu'on parle français y a du business/ alors ces gens ont préféré faire le français au lieu de l'afrikaans, aussi parce que l'afrikaans est une langue qui reste quand même dirigée dans ce pays

Enq : qui est quoi ?

Kani : c'est une langue qui est monopolisée dans l'Afrique du Sud... euh qui n'est pas, qui ne sort pas/

Enq : ouais/

Kani : on peut pas parler en afrikaans dans un autre pays sauf ici...ou en Allemagne où là on peut comprendre mais...

Enq : ça c'est mon *lift* qui vient... (je dois partir)

Kani : ah !

Enq. ju'aimerais bien discuter plus/

Kani : oui, on va discuter, parce que moi aussi je ne savais pas qu'on pouvait discuter/

Partie 2 :

Kani : y a certaines questions qui demandent des explications, parce que vous voyez les contextes dans lesquels vous posez, tu poses les questions, et les contextes dans lesquels moi je comprends...

Enq : tout à fait

Kani : c'est tout à fait un peu différent

Enq : ouais ouais ouais

Kani : parce que il y a peut être des situations d'enseignement qui ne sont pas/

Enq : ouais, qui sont pas pareilles

Kani : qui sont pas pareilles.

Enq : alors, racontes moi un peu ! alors ce qui m'intéresse/ on peut se tutoyer ?

- Kani : oui c'est mieux ! c'est très facile
- Enq : donc ce qui m'intéresse moi c'est le fait que tu enseignes à des publics très différents donc euh en écoles, ici à l'Alliance et aussi que toi tu as une vision avec un peu de distance aussi sur ce qui se passe dans les langues ici parce que tu n'es pas d'Afrique du Sud, comme moi. donc c'est aussi ton point de vue qui m'intéresse/
- Kani : c'est ça, c'est bien comme ça parce que, j'ai une vision, j'essaie par exemple je compare les...j'ai des étudiantes aussi qui viennent de l'Afrique Centrale
- Enq : oui/
- Kani : d'autres qui sont 'ici en Afrique du Sud, il y a aussi des ADULTES auxquels je donne des cours de français, donc tu vois c'est tout à fait... oui, euh peut être on va commencer d'abord par le niveau des élèves ?
- Enq : oui, ça m'intéresse aussi ça/
- Kani : à qui je donne cours au *Armstrong High School* là/
- Enq : ouais
- Kani : hein les élèves, car j'ai normalement au moins...cin,...quatre écoles différentes/
- Enq : ah bon !
- Kani : qui viennent qui se réunissent a *Armstrong*, *Armstrong* c'est une école secondaire
- Enq : d'accord
- Kani : et tous ces, tous les étudiants viennent de différentes écoles, mais ils ne sont pas nombreux hein/
- Enq : ouais/
- Kani : je peux avoir trois dans cette école, dix dans cette...
- Enq : c'est pour ça qu'ils se réunissent ?
- Kani : alors il se réunissent dans une école mais ces cours se déroulent dans l'après midi hein/
- Enq : oui/
- Kani : parce que, dans leurs écoles, le curriculum français n'est pas, n'existe pas.
- Enq : d'accord
- Kani : donc c'est l'afrikaans qui est donné et puis...
- Enq : en ...deuxième langue ? enfin en première langue additionnelle ?
- Kani : l'afrikaans, oui oui, en première langue additionnelle... ouais le système là d'addition, deuxième langue tout ça/ mais ce qu'on dit souvent, on parle de deuxième langue parce que la première langue là c'est l'anglais
- Enq : oui...ça c'est les politiques de l'école aussi ?
- Kani : les politiques de l'école, on dit bon, première langue anglais et pis vous allez faire aussi une autre langue, donc il faut en avoir deux.
- Enq : ouais
- Kani : mais dans mes étudiants qui viennent de l'Afrique Centrale, ne peuvent pas prendre l'afrikaans parce que c'est difficile. certains ont commencé avec le français là, ils veulent continuer pour certains sujets dans leur...pour leur...
- Enq : pour leur *Matric* ?
- Kani : pour le *Matric*, c'est ça
- Enq : alors, les étudiants que tu as, c'est tous des gens euh...qui ont émigré en Afrique du Sud ?
- Kani : mm...bon. la plupart/
- Enq : ouais/
- Kani : ...j'ai des étudiants qui sont venus, de l'autre ... là (geste)
- Enq : d'ailleurs, oui
- Kani : et puis j'ai aussi des étudiants...qui sont ici, qui sont Sud-africains,
- Enq : ah ça m'intéresse/

- Kani : bon, ils ne sont pas nombreux et qui ne VEULENT PAS faire l'afrikaans
Enq : d'accord
Kani : et qui aimeraient faire, qui FONT l'anglais et le français
Enq : tiens !
Kani : ils ne sont pas nombreux, mais...j'en avais 4 mais 2 sont partis, je, il m'en, je reste avec 2
Enq : et ils préfèrent pas faire zulu à la place ?
Kani : non...ce sont des...gens de...couleur/
Enq : ouais/
Kani : ce sont des *Coloured* alors
Enq : des quoi ? ah oui *Coloured*
Kani : des *Coloured* oui et ils ne veulent pas faire l'afrikaans quoi ils...parmi, tous les *Coloured* font l'afrikaans
Enq : ouais
Kani : mais eux n'ont pas préféré. ce sont des filles d'ailleurs, elles n'ont pas préféré faire l'afrikaans
Enq : ok
Kani : hm
Enq : et elles ne voulaient pas faire zulu non plus/
Kani : elles ne voulaient pas faire zulu non plus, et puis euh elles préféreraient quoi
Enq : et pourquoi elles préféreraient faire français ?
Kani : bon. elles disent que... avec le...avec le système moderne, le changement qui entre tout ça tout ça, elles pensent qu'avec l'afrikaans, c'est qu'il y a un moment où on en aura pas, on en aura PLUS BESOIN
Enq : ouais/
Kani : dans le pays/
Enq : ouais j'ai entendu ça aussi...
Kani : elles disent que moi je ... je leur avais demandé vous venez trop tard, il fallait commencer, parce qu'elles commencent en Grade ELEVEN, imaginez-vous !
Enq : oh...
Kani : l'une a commencé en *Grade ten* l'autre *eleven*
Enq : ouais ouais
Kani : alors ça met plein de problèmes hein !
Enq : c'est un peu tard hein
Kani : un peu tard parce que j'ai expliqué au directeur, il dit « non non non non, il faut laisser ces étudiants » et je lui ai dit « et le niveau ? » comment elles vont réussir ? qu'est-ce que/» moi je dis bon, ça va bien, bon je vais les mettre comme les étudiants de *Grade eleven*
Enq : oui
Kani : je vais...mais bon, c'est comme le Grade 8, c'est des gens qui commencent
Enq : et oui
Kani : alors puis elles m'ont expliqué que non, voyez, on aimerait faire cette matière le le...le français. parce qu'il y a avait une autre qui était ...Sud-Africaine
Enq : ouais/
Kani : qui ne VEUT PAS FAIRE le zulu
Enq : ok/
Kani : Sud-Africaine,.... bon, Sud-Africaine euh euh...d'origine africaine bon c'est-à-dire...euh
Enq : d'origine zulu ?
Kani : africaine zulu... alors. elle a dit, nan, elle ne veut pas faire euh le zulu...
Enq : et pourquoi ? car ça lui donnerait des bonnes notes !

- Kani : je ne comprends pas moi-même !
Enq : elle parle zulu ?
Kani : elle parlait zulu...moi je
Enq : car ça lui ferait des bonnes notes assurées ! hein/
Kani : je ne COMPRENDS pas...et puis hein, elle me crée un problème.
Enq : ah !
Kani : ça c'est sur, parce que moi je lui dis bon, comment est ce tu vas réussir en français ? elle me dit oh non, j'ai aussi quelqu'un qui m'enseigne le français à la maison, moi j'aime que le français
Enq : bon...
Kani : le zulu je connais déjà. bon. là, là y a aussi un système qu'on fait là/ on peut faire trois langues/
Enq : oui
Kani : à la fois/
Enq : ah c'est bien ça
Kani : oui, et on peut faire trois langues...
Enq : c'est spécial à ton école ou...c'est dans le système scolaire ?
Kani : euh c'est dans le système scolaire
Enq : d'accord
Kani : parce que quelqu'un peut prendre, alors je, je me suis dit normalement, cette étudiante là bon, je l'essaye bon, on peut toujours...bon
Enq : oui
Kani : continuer ...bon ça c'est, ce sont les étudiants qui ...qui me créent un peu...
Enq : qui te causent du souci ?
Kani : boh, oui ben...
Enq : mais, est ce que c'est parce que, à cause du niveau ou /
Kani : bon, c'est à cause de leur niveau
Enq : ouais
Kani : mais normalement, c'est bien, moi j'aimerais que j'aie beaucoup d'Africains...de Sud-Africains
Enq : bah oui
Kani : parce que c'est pour aussi prendre...parce que quand y a beaucoup d'étudiants sud-africains, le curriculum français peut être instauré dans... le système
Enq : voilà
Kani : c'est ce que moi j'aime...mais, ce qui est grave là, c'est que j'ai remarqué, c'est que j'ai compté depuis que j'ai commencé
Enq : ah ah
Kani : les professeurs
Enq : ouais...
Kani : d'afrikaans, CHAQUE fois ils me posaient des questions, EST-CE QUE ...tu es. est-ce que tu vas...tu viens POUR donner les cours de français, dans cette école, est-ce que le français va être instauré dans cette école ou pas ? moi je ne sais pas moi je viens xxx les élèves réfugiés, tout ça, parce que xxx tu vois, c'était ça le problème. hm les ...le les professeurs de d'afrikaans croyaient que on va instaurer le français dans les écoles pour remplacer petit à petit l'afrikaans. c'est qu'ils avaient vraiment PEUR et jusque là, avant ils ne me parlaient pas bien. croyant que je viens instaurer le français et pis euh...alors, moi je ne comprenais pas du tout/
Enq : ben oui, en plus toi t'arrives pour aider les enfants et...
Kani : mais après, quand ils ont compris que ce n'était pas...
Enq : contre eux/

Kani : parce que, j'étais déjà, donc ça c'est la troisième année que j'ai commencé parce que la deuxième année, j'étais, je suis entré dans des classes avant midi maintenant il faut qu'il fait ses classes de français, ils m'ont appelé, parce que j'arrive l'après-midi. et puis qu'est-ce qui s'est passé/ j'ai commencé à donner les cours de français dans les différentes classes (content)

Enq : ouais

Kani : c'était *Grade eleven* et les professeurs donnaient les cours de ...d'anglais/ dans les classes

Enq : ouais

Kani : et n'est pas venu, moi je moi je devais les occuper en français c'est Grade 8A Grade 8B et qu'est ce qui s'est passé, j'ai donné les cours, j'ai commencé par.... les salutations « bonjour » et « comment ça va » (il prend une voix sympathique et douce) « ça va bien » et j'avais des élèves, jusqu'à aujourd'hui je vous assure, ces élèves là que je ... « bonjour monsieur ! Bonjour comment ça va ? » (on sent qu'il a aimé cette expérience)

Enq : ils ont jamais oublié !

Kani : ils n'ont JAMAIS oublié, ça/

Enq : ça c'est super

Kani : et puis, si on me donnait l'accès pour au moins...une semaine comme ça ou bien deux, deux jours comme ça d'affilée

Enq : de test ?

Kani : je les teste comme ça, les élèves des fois même ils... j'avais inscrit au moins 80, 80 élèves/

Enq : donc ce que tu es en train de me dire c'est que ...

Kani : ...qui voulaient faire le français

Enq : si on te donnait la chance, et je pense que je suis d'accord avec toi, si on te donnait la chance/

Kani : oui

Enq : de tester ça une semaine avec tous les élèves, il y en a plein qui prendraient le français ?

Kani : oui. partout.

Enq : c'est ça que tu veux dire ?

Kani : parfaitement ! parce que, j'ai même des listes des élèves qui se sont inscrits pour faire le français mais,

Enq : mais ils ne peuvent pas ?

Kani : ils ne peuvent pas, parce que le, le système là, le français doit se faire APRÈS les cours

Enq : voilà, et eux ils veulent faire ça au même moment/

Kani : au même moment, alors tous ils me demandent est-ce que, « vous allez mettre le cours de français ? » ou bien moi je dis bon, je ne sais pas, je ne peux pas... bon ...alors c'est ça.

Enq : donc ils s'inquiètent un peu sur les notes mais ils ont envie de plutôt faire français quoi....

Kani : oui. ils ont envie de faire le français

Enq : pourquoi tu penses, ça ? dis moi, qu'est ce que tu perçois dans leur euh...pourquoi tu penses, quelles sont leurs motivations ? pour avoir envie de faire le français comme ça et pas l'afrikaans et le zulu, parce que c'est quand même des langues nationales !

Kani : oui c'est ça. tu vois que, tu vois que les zul..., les, l'afrikaans plus que xxx c'est une école purement *Coloured*

Enq : ouais

- Kani : et puis l'afrikaans domine, il n'y a pas de zulu dans cette école, il n'y a pas de zulu !
- Enq : la langue première des enfants c'est quoi ? c'est afrikaans non ?
- Kani : la langue première des enfants, pour moi c'est l'afrikaans. puisque ce sont des *Coloured*/
- Enq : ouais/
- Kani : et c'est l'anglais, ils parlent l'anglais,
- Enq : ouais
- Kani : ils ne parlent pas l'afrikaans
- Enq : ah bon ?
- Kani : ils parlent l'anglais dans l'école
- Enq : oui/ mais a la maison ?
- Kani : a la maison, je pense certains parlent afrikaans
- Enq : ouais je pense
- Kani : d'autres l'anglais...c'est mixte...maintenant, l'école a choisi l'afrikaans comme deuxième langue. ouais/ alors, ce qui fait que euh, tout le monde là, est déjà, qu'est-ce qu'on dit, est déjà xxx, est déjà dans cette marge là, que il n'y a pas une autre langue, il n'y a pas une deuxième langue là possible que l'afrikaans. tu vois, ça, c'est le problème/
- Enq : ouais/
- Kani : maintenant, quand moi je suis venu avec le français, xxx ils s'écrient mais qu'est-ce que tu vas faire avec le français ? est-ce que tu vas amener le français dans l'école ?
- Enq : et oui
- Kani : est-ce qu'il y a des points, est-ce qu'il y a ceci cela, ils demandent, moi je dis bon, je vais voir ce qu'on va faire parce que sont des gens qui veulent quand même, ils disent que le français c'est vraiment une langue ...une langue de...c'est une langue de...de prestige, c'est-à-dire une langue euh, une langue qui a vocation presque universelle, mais c'est surtout une langue de ...prestige puisque quand on parle euh...c'est comme quelqu'un
- Enq : ils aiment bien ?
- Kani : qu'ils aiment bien écouter...et ça sonne bien
- Enq : mais ce sont des clichés ça non ?
- Kani : les clichés ça oui justement
- Enq : mais est-ce qu'il y a que les clichés ou y a d'autres trucs euh...parce que c'est que souvent on entend ça, « ouais le français c'est romantique », euh...
- Kani : oui oui, exactement ça : joli, romantique...ouais mes les élèves aiment ça.
- Enq : ouais mais est-ce que...c'est pas une raison suffisante ça ...pour apprendre une langue ?
- Kani : oui...bon justement,
- Enq : ou alors peut être pour certains...
- Kani : oui, pour certains...
- Enq : mais pour d'autres ? tout le monde veut faire ça pour les stéréotypes ou ?
- Kani : euh...
- Enq : ou est-ce qu'il y en a qui ont d'autres idées...pour faire le français
- Kani : euh...oui, je pense que les ...y'a d'autres... par exemple, les élèves là qui sont venus, je pense qu'ils ont d'autres idées, par exemple la communication, quand ils travaillent...
- Enq : ah/
- Kani : ...ils vont peut être euh...parce qu'il y a beaucoup de, ici il y a beaucoup d'entreprises qui communiquent avec euh derrière
- Enq : avec l'Afrique ?

Kani : avec surtout Maurice,

Enq : ouais/ l'Océan Indien

Kani : île Maurice et Réunion, Madagascar...

Enq : ouais/

Kani : alors il faut qu'il y ait des gens qui travaillent...qui parlent français

Enq : hm

Kani : des sud-africains qui parlent français y en a ...y a d'autres qui ont déjà cette ambition hein

Enq : donc yen a qui pensent déjà a ça ?

Kani : ah ça

Enq : yen a qui considèrent déjà la langue comme une ouverture ?

Kani : une ouverture ...dans le monde

Enq : tiens tiens, c'est intéressant

Kani : oui c'est vraiment intéressant, parce que ...c'est ça...mais d'autres...par exemples les sud-africains, là ils ne pensent pas a cela parce que ils croient que c'est mal xxx l'Afrique du sud xxx et puis ce qui encore qui reprend l'image de ce professeur d'afrikaans

(pause)

Kani : c'est que pour eux, ils ne peuvent pas accepter, même s'ils voient l'importance de la langue française, ils ne veulent pas PERDRE leur travail, parce qu'il y a une nouvelle langue qui entre. puisqu'au cas où le français entre là, puisqu'il y a un système ici, c'est très politique hein, puisque quand le. . quand il y a une langue et que vous vous perdez des étudiants, votre classe,

Enq : elle disparaît/

Kani : elle disparaît

Enq : oui, j'ai entendu ça aussi

Kani : ça c'est vraiment, c'est pourquoi...

Enq : ils ont peur

Kani : tout le monde a peur, c'est ils ont aussi peur du français. tu sais que c'est ce qui fait que l'Afrique du Sud ne veut pas que le français xxx à partir ...au niveau d'abord des professeurs, au niveau aussi des gens, qui font les programmes d'afrikaans parce qu'ils vont perdre xxx le français ? xxx la politique du pays parce que en faisant ça, en faisant le français ici, ils vont développer le marché...c'est ça le problème, c'est dans ce sens là que ces gens...mais normalement, ce que moi j'avais, j'avais remarqué que le français avance/ beaucoup de français, beaucoup de monopole pour mettre la langue afrikaans et [même/demain] le problème c'est que les français ici n'ont pas mis un pas, un grand pas pour...

Enq : ben oui parce que ...

Kani : moi c'est ce que je remarque

Enq : j'ai demandé au directeur de l'Alliance Française et il me disait que les autorités francophones elles ne veulent pas vraiment donner de l'argent pour que le français se développe

Kani : c'est exactement ça

Enq : et je comprends pas pourquoi parce que tu vois, comme moi, je suis d'accord avec toi, je vois qu'il y a des besoins, de la part des élèves et puis même en termes professionnels, pour les entreprises, pour l'Océan Indien, l'Afrique

Kani : oui

Enq : pour le commerce et tout mais les autorités françaises notamment, elles veulent rien faire

- Kani : ça c'est le premier pas car moi j'ai, j'avais écrit même, j'avais téléphoné au B...au B.C...
- Enq : c'est quoi ?
- Kani : Bureau...de Coopération française/
- Enq : ah oui oui oui
- Kani : xxx nous avons une école ici, qui a des étudiants euh qui
- Enq : qui veulent faire la langue
- Kani : c'est la première fois dans l'Afrique du Sud qu'il y ait une école, publique, dans laquelle le français est instauré, pour les réfugiés et puis, y a aussi de des sud-africains qui
- Enq : qui veulent
- Kani : qui participent...qui veulent et puis même pas nous aider xxx, même pas les documents, les livres, les manuels, le matériel tout ça, et puis si y a même un petit financement parce que nous avons souvent des activités, il faut que nous partions, les activités culturelles
- Enq : ouais
- Kani : en tous cas je ne les fais pas, je n'ai pas de moyens financiers
- Enq : bien sûr !
- Kani : alors,
- Enq : au moins une aide un peu pour faire ça
- Kani : ah oui, ce qu'ils m'ont dit...
- Enq : ou alors, pour te payer plus d'heures à toi, quoi/
- Kani : oui, oui...ils m'ont dit que non euh on n'a pas de fonds, il n'y a pas moyen, si vous voulez on peut vous envoyer quelques livres...un peu de livres là mais qui n'a ...moi j'avais demandé les *Panorama*, les *Reflét* les ...
- Enq : oui les méthodes quoi/
- Kani : les méthodes, les journaux, on doit m'envoyer quelques revues, quelques romans...
- Enq : oui des livres que personne utilise quoi...
- Kani : alors, je n'ai pas pu faire ça
- Enq : ouais
- Kani : parce que j'ai dit bon, ok,
- Enq : ça ne sert à rien/
- Kani : ça n'a rien à faire
- Enq : je ne comprends pas
- Kani : pour la ...quand j'ai commencé, j'ai écrit un projet
- Enq : ouais....
- Kani : que nous avons envoyé, ils ont dit que c'était en retard.
- Enq : ...ah bon/
- Kani : que c'était en retard, nous avons envoyé, parce qu'ils ont dit qu'il fallait envoyer avant le mois de mars
- Enq : ah oui...
- Kani : on a envoyé...on a téléphoné encore...
- Enq : c'était un concours ou c'était quoi... ?
- Kani : le projet que j'avais écrit ?
- Enq : ouais
- Kani : bon, c'était un projet, tu vois normalement moi, je travaille sous le compte des *mennonites*. *Mennonite* est *menonite commitee center*
- Enq : c'est quoi ?
- Kani : c'est hm...c'est un ensemble d'églises qui représente normalement, euh bon on les appelle les mennonites, ça représente, qui travaille en collaboration avec le H.C.R : le Haut Commissariat pour les Réfugiés

Enq : ah ah !oui !

Kani : alors, alors, comme ça travaille ensemble avec le H.C.R., ça met le point sur les réfugiés

Enq : ouais

Kani : alors, c'est cette, c'est cette organisation la, mennonite, qui m'a pris pour aller donner cours de français au Armstrong. puisqu'il y avait déjà une communication entre les *mennonites* et les écoles là.

Enq : d'accord

Kani : c'est dans ces différentes écoles que, ou il y a les différents réfugiés

Enq : oui oui, je comprends

Kani : alors, on m'a appelé, puisque j'étais d'abord à l'Alliance Française, on m'a dit bon, avec Fen, tu vois Fen ? Fen elle était au secrétariat dans le temps/

Enq : non je vois pas

Kani : elle est allée dans ces *mennonites* là, elle travaille là

Enq : d'accord

Kani : et puis elle me connaît, elle m'a appelé là et on m'a mis là-bas

Enq : très bien

Kani : et puis c'est ces *mennonites* là qui me payent, là mais un salaire là, dérisoire

Enq : oui, je sais

Kani : hm. alors j'ai ...quand on a fait la, j'ai écrit ce rapport là, xxx c'était décidé on a répondu non, il n'y a pas d'argent, tout ça bon, moi me je me suis décidé je suis allé la pour téléphoner, pour rappeler, on a dit non euh tu vois, on n'a pas d'argent et puis on vous envoie quelques livres. bon. alors, ça nous décourage.

Enq : ben ouais, je comprends

Kani : parce que, SI ils faisaient un pas, si on fait des activités culturelles là-bas, j'aurais plus d'élèves, même les Sud-Africains vont venir

Enq : exactement

Kani : et puis on va faire, et puis l'école aussi va voir comment ces gens sont intéressés, alors...

Enq : c'est la pub pour l'école aussi...c'est la bonne pub pour l'école

Kani : c'est la bonne pub pour l'école, ça c'est vrai. puisque l'école aussi ELLE n'est pas, moi quand je passe : « c'est toi qui donne les cours de français, oh ! »

Enq : exactement

Kani : « est-ce qu'il y a le français là au Armstrong ? « oui on fait le français, oh c'est quand ? puisqu'on ne sait pas ! » « c'est après-midi », quand on dit après-midi ça décourage les gens. si c'était dans l'avant midi, en tous cas tous ces élèves là de d'afrikaans/

Enq : donc dans les curricula STANDARD

Kani : standard

Enq : hm

Kani : je devais...

Enq : t'en aurais plein

Kani : plein, parce que tu vois, il n'y a même pas de zulu

Enq : ne plus, je trouve ça...

Kani : s'il n'y a pas de zulu

Enq : bizarre quand même, qu'il n'y ait que...l'anglais et UNE langue nationale, quoi. je trouve ça limité quand même

Kani : oui oui c'est ça, c'est dans ce sens la

Enq : et...avec ça est-ce que tu donnes des cours de français à des adultes aussi ?

Kani : oui !

(pause)

- Kani : la même, qui a, j'ai xxx trop peu d'adultes eh
Enq : ouais...
Kani : j'ai déjà deux, trois adultes sud-africains
Enq : ah oui
Kani : oui
Enq : et ça c'est à l'Alliance ?
Kani : non
Enq : non/
Kani : la même au Armstrong
Enq : ouais/
Kani : ils...ELLES sont, ce sont des femmes, elles sont venues demander à ...au président du comité de Armstrong
Enq : ouais
Kani : pour qu'elles puissent aussi euh faire le français là avec euh moi et
Enq : ouais
Kani : ce sont aussi des gens des églises puisque ce sont des gens qui vont publier, qui parlent, qui veulent parler le français, la plupart, parmi les deux...non, j'en ai combien, ce n'est pas quatre, j'en ai cinq
Enq : ok
Kani : qu'est ce qui y a ? deux témoins de Jéhovah/
Enq : ouais
Kani : puisqu'elles veulent aller publier pour rencontrer les gens xxx et il y a euh...trois somaliens qui veulent apprendre, parmi lesquels il y a un docteur là, et sa femme aussi et un autre, c'est un cousin je ne sais pas. et qui est venu...
Enq : alors pourquoi justement le docteur somalien, pourquoi il veut le français et pas l'afrikaans par exemple ? ou le zulu ou...
Kani : ça je...je ne sais pas parce que...bon, peut être, tu vois, à ce niveau ici quand tu parles déjà anglais, quelqu'un qui parle afrikaans il peut comprendre l'anglais, quelqu'un qui parle zulu il peut comprendre aussi l'anglais parce que l'anglais hein tu vois...mais quelqu'un, un malade qui vient à l'intérieur et qui ne parle pas, par exemple les expatriés, les réfugiés tout ça/
Enq : ouais...
Kani : qui ne parlent pas zulu, qui ne parlent pas anglais et qui ne parlent pas afrikaans peut être qu'ils parlent français ? tu vois !
Enq : d'accord...donc ça poserait ...
Kani : c'est un peu difficile
Enq : non non je vois ce que tu veux dire, donc tu penses que ce docteur il pense à ça, il se dit ouais le français comme deuxième langue très partagée ?
Kani : oui, puisque, il pense aussi à cela parce qu'il peut même l'éviter /l'imiter ? on peut même on peut même, peut être il ne sera pas toujours ici
Enq : oui...
Kani : il peut aller dans un autre pays euh francophone
Enq : oui, ça c'est une bonne remarque aussi
Kani : et puis oui il peut être il va...
Enq : oui, comme il vient de Somalie, il connaît le français comme langue africaine
Kani : comme langue africaine oui, exactement, c'est ça
Enq : c'est ça ?
Kani : c'est ça, dans ce sens là
Enq : ça a du sens...c'est drôlement intéressant ce que tu me racontes
Kani : oui tu vois pour moi c'est xxx c'est dans ce niveau là où je suis euh pour les élèves que j'ai maintenant, j'ai des différents niveaux hein

- Enq : ouais
Kani : parce que les élèves que j'ai y a des élèves qui sont très forts
Enq : hm
Kani : qui ont appris le français à partir de xxx
Enq : à la maison/
Kani : à la maison ouais, yen a qui sont très faibles
Enq : ouais
Kani : qui n'ont pas appris le français là, qui sont venus ici, qui ont commencé avec l'afrikaans dans l'école primaire, maintenant quand ils arrivent dans l'école secondaire ils disent non non non on ne veut pas continuer l'afrikaans parce que, d'abord c'est difficile, c'est une langue difficile, ensuite, parce que l'afrikaans quand nous allons rentrer dans nos pays respectifs là il y aura, on aura plus d'afrikaans. on aura le français.
Enq : ouais
Kani : alors il faut continuer avec le français des gens tant qu'ils se sont rappelé qu'il faut continuer avec le français.
Enq : donc y a le français pour circuler en Afrique et y a le français pour rentrer à la maison aussi/
Kani : oui ! c'est ça, exactement.
Enq : intéressant
Kani : ça c'est...hm
Enq : et ça tu sens ça ...c'est des enfants, quel âge ils ont à Armstrong ?
Kani : euh j'ai des enfants à partir de 15 ans
Enq : ouais
Kani : jusqu'à....28 ans ?
Enq : ah oui quand même !
Kani : vingt-cinq...ans, 28
Enq : mais eux ils préparent le Matric aussi ?
Kani : non euh, bon, tous les, c'est ça justement pour les Matric, parce que j'ai des enfants, donc tu vois des enfants de l'âge de 15 a 20-22 ans hein, ce sont les enfants qui sont tout juste dans ces écoles là
Enq : hm
Kani : les enfants qui sont de 20, 22 et aller loin là jusqu'à 28
Enq : oui/
Kani : ce sont des gens qui viennent de collèges
Enq : ouais...
Kani : les collèges dont on, dont je parle sont des collèges qui préparent les gens pour faire le Matric et aller à l'université
Enq : d'accord
Kani : parce que, j'ai trois réfugiés
Enq : ouais
Kani : Congolais, nan, deux dont deux Congolais et un
Enq : ouais/
Kani : euh...Burundais
Enq : d'accord
Kani : ce sont des gens qui n'étaient pas ACCEPTÉS dans des écoles publiques à cause de leur âge
Enq : oui
Kani : ils sont allés dans ce collège là, pour faire euh le Matric.
Enq : attention oui (table)

- Kani : parce que eux, on les accepte pas ces élèves pour le Grade 12, directement pour le Matric puisqu'ils sont âgés. alors ils sont allés faire dans les collèges pour se préparer pour aller à l'université...alors là, on leur avait demandé (dit) s'ils veulent pas faire l'afrikaans ils doivent faire le français. alors ils sont allés faire le français au Armstrong
- Enq : d'accord/
- Kani : avec les autres étudiants/
- Enq : comme ça ils arrivent dans leur collège mais c'est le français avec toi/
- Kani : oui, c'est le français avec moi, je vais directement envoyer les points dans leurs écoles
- Enq : voilà
- Kani : et puis on va mettre les points pour, au lieu de l'afrikaans, on va mettre le français
- Enq : d'accord
- Kani : parce qu'ils sont, ils doivent aussi faire deux langues, l'anglais et une autre langue
- Enq : oui ça fait partie de la politique nationale
- Kani : oui c'est ça
- Enq : et eux, ils parlaient français avant d'arriver ?
- Kani : oui
- Enq : Les deux Congolais bien sûr ?
- Kani : oui, oui oui oui, eux parlent français avant de xxx
- Enq : et le Burundais aussi ?
- Kani : le Burundais aussi
- Enq : oui donc autant garder le français...
- Kani : oui ils veulent garder ça, car ils ne veulent pas perdre...et puis aussi pour beaucoup avoir xxx aussi y a le système d'élever les marks...puisque quand on fait une autre langue
- Enq : ouais/
- Kani : ...ça fait BAISSER la moyenne...alors il faut faire une langue dans laquelle on peut hausser...
- Enq : c'est aussi pour ça que quand tu me disais qu'il y avait une élève zulu qui voulait pas faire le zulu j'étais surprise parce qu'en général ils calculent très bien les bonnes notes
- Kani : oui c'est ça oui, moi je n'ai pas compris, même maintenant je ne comprends pas, parce qu'elle est faible
- Enq : en plus
- Kani : alors me je dis bon, tu ne sais pas le français, parfois elle vient parfois elle ne vient pas
- Enq : en plus
- Kani : et puis « tu t'absentes, comment tu vas réussir ? » elle me dit «non je dois seulement payer y a quelqu'un qui m'aide à faire ça »
- Enq : bon...
- Kani : « viens je ne te chasse pas », je n'aime pas décourager les gens xxx
- Enq : moi aussi j'ai de en général, autant que je peux...et toi aussi justement, les jobs d'enseignement c'est pas très bien payé et en Afrique du Sud c'est pas très bien payé d'être prof, pourquoi tu fais...tu fais de la traduction ou des choses comme ça dans les entreprises ?
- Kani : bon, normalement je ne fais pas la traduction, parce que mon anglais est très faible
- Enq : ah oui/
- Kani : bon, je ...je comprends.
- Enq : oui tu parles bien quand même
- Kani : quand je parle, les gens ne comprennent pas mais parce que ...c'est un ton français.

Enq : ah ouais...mais moi c'est pareil mais...

Kani : ils me disent que...

Enq : on a l'accent

Kani : xxx répétez l'accent là tout ça xxx comprends pas un mot UN MOT ! xx il s'est découragé

Enq : oui ça c'est un peu la mentalité anglophone...

Kani : c'est ça, moi je n'ai jamais compris les gens qui xxx d'ici hein, si tu ne parles pas bien l'anglais, c'est fini. ici, ils se découragent, même s'ils voulaient t'engager ou, ils veulent pas t'engager, il dit nan nan nan, c'est qu'il n'essaye, il n'a pas écouté, c'est qu'il ne parle pas l'anglais, que tu sois docteur ou quoi ...

Enq : et même si tu arrives et que tu es très bon en français ?

Kani : OUI, mais si tu arrives et tu es très bon en français, il faut que qu'il sache d'abord le français, s'il ne sait pas le français

Enq : ...il va pas pouvoir d'abord évaluer ? bah oui...d'accord

Kani : parce que moi j'ai travaillé à xxx quoi. J'ai travaillé d'abord ...pour ...c'est une école typiquement blanche

Enq : ouais

Kani : alors c'est un collègue *High School*

Enq : ouais

Kani : *Williams college*, j'ai...on m'a appelé là pour aller...j'ai quitté l'Alliance, c'est xxx qui m'a envoyé là-bas euh pour donner cours à des étudiants, des Grade 12

Enq : ouais

Kani : c'était des émigrés, des expatriés, qui ne pouvaient pas faire l'afrikaans

Enq : ouais

Kani : c'était trois étudiants, y'avait aussi deux autres étudiants, un en *Grade ten* et...l'autre en *Grade eleven*. je suis allé là, j'ai commencé à travailler, quand je suis arrivé je ne savais pas l'anglais

Enq : bah oui, c'est quand tu es arrivé en Afrique du Sud, ça ?

Kani : oui, justement c'était la deuxième année/

Enq : d'accord/

Kani : je ne pouvais pas parler l'anglais

Enq : bah ouais

Kani : je parlais seulement français, puisqu'ils avaient besoin de quelqu'un, ils avaient vraiment besoin. là, le prof qui était là, je pense que tu peux la connaître, c'est Tina/

Enq : peut être je l'ai rencontrée à la réunion, oui...mais je l'ai pas revue depuis

Kani : oui...elle a quitté parce qu'elle a vu que justement on voulait enlever le français, parce qu'il n'y avait que trois élèves, alors moi on m'a appelé là, moi je suis arrivé, moi comme j'avais l'ambition j'ai dit c'est une chance que j'ai une école, je dois aussi ouvrir les classes de français

Enq : et oui...

Kani : j'ai pris les xxx pour les élèves, on a tapé ça on a donné aux élèves ils ont donné aux parents, ils ont accepté, j'avais beaucoup d'élèves, Grade 11 et des Grade 8 jusqu'à 11. j'avais vraiment beaucoup d'élèves

Enq : hm

Kani : mais, quand xxx le directeur avait appelé, le directeur qui est au, maintenant de l'afrikaans xxx, il a appelé les parents, pour leur expliquer, et puis on m'a dit non, tu vois, on ne peut pas mettre...parce qu'il y avait déjà le français, on ne peut pas accepter que le français soit, que les élèves de Grade 8, 9, 10 puissent venir en français...parce que je suis arrivé même à l'école primaire là, j'ai donné aussi

Enq : super xxx

- Kani : ils ont accepté mais qu'est ce qui s'est passé ? le, le... on m'a dit que non, on peut pas accepter, si tu veux faire ça tu peux faire APRÈS les heures de cours
- Enq : mais pas dans le curriculum
- Kani : PAS dans le curriculum !
- Enq : pourquoi tu penses qu'ils disent non à ça ? parce que tu vois, pareil, je suis allée interviewer le prof de français à Clark là haut, là où on avait fait la réunion/ et donc, pareil, y a le français pour les gens qui viennent d'ailleurs, qu'ils soient n'importe quoi, expat ou immigré ou n'importe/
- Kani : hm/
- Enq : et il y aurait une demande potentielle pour les élèves sud-africains
- Kani : sud-africains !
- Enq : et la direction de l'école dit non, on n'a pas d'argent à embaucher un prof, ça coûte trop cher MAIS, ils viennent d'embaucher un prof de mandarin...
- Kani : c'est quoi, quelle politique là !
- Enq : beh, tu vois !
- Kani : tu vois les écoles, ça veut dire...
- Enq : c'est pas une question d'argent
- Kani : dans les écoles là, puisque c'est un milieu vraiment afrikaner... mais je ne comprends pourquoi ils préfèrent l'afrikaans, comme ça
- Enq : bah à Clark c'est pas un privilège de l'afrikaans, puisque, ils offrent des langues euh autres que zulu et, y'a beaucoup de cours de zulu d'ailleurs, autant que d'afrikaans, parce que les élèves ils veulent pas trop apprendre l'afrikaans là-bas, l'école c'est anglais langue première
- Kani : hm
- Enq : après y a afrikaans zulu et français pour les immigrés et...en plus ils viennent d'embaucher un prof de mandarin...donc tu vois, ça va, ils sont pas trop afrikaans là-bas, ils soutiennent pas plus l'afrikaans mais quand il faut embaucher un prof de mandarin ça va, mais quand on dit on veut un prof de français, ça va pas.
- Kani : mais qu'est-ce ?!
- Enq : alors ça je comprends pas et puis en plus c'est même pas pour protéger les langues nationales tu vois car ils embauchent le prof de mandarin
- Kani : parce que voyez, la langue chinoise ne peut pas être répandue, ne peut pas être répandue comme ça facilement
- Enq : oui
- Kani : mais le français peut se répandre facilement...ils ont peur que le français...
- Enq : ou alors c'est que pour le business ?
- Kani : bon peut être exactement ça aussi hein
- Enq : parce que c'est une école privée, tu sais souvent tous les enfants veulent être businessmen
- (pause)
- Kani : la communication, parce que tu vois, la première nécessité du français est que l'Afrique du Sud c'est un pays d'Afrique
- Enq : ouais/
- Kani : la plupart des pays d'Afrique xxx ont été colonisés par les français et PAR les français pourquoi pas le business ? il ne peut pas commencer par l'Afrique d'abord, parce que il faut que ça commence...
- Enq : de toute façon, l'Afrique du Sud fait pas mal de business sur l'Afrique entière, donc elle fait pas mal de business avec des pays francophones. donc est-ce qu'ils passent par l'anglais toujours ou euh...je sais pas...
- Kani : moi-même, je n'ai pas...tu vois là où je suis, à Armstrong,

Enq : ouais

Kani : c'est la 3^e année, j'avais dit au directeur, maintes fois, que j'aimerais que le français soit dans le curriculum

Enq : ouais/

Kani : il me dit toujours non. xxx ça ne peut pas être possible, CHAQUE fois, et pourquoi ça ne peut pas être possible ? parce que. moi je dis que tous ces étudiants qui sont dans d'autres écoles, il faut les amener ici, qu'ils soient ici au Armstrong et pour ne pas venir après midi tout ça, qu'ils soient ici et puis qu'ils fondent le français ici même

Enq : c'est une bonne publicité pour l'école

Kani : oui puisque moi surtout c'est moi j'ai inscrit les étudiants, les étudiants réfugiés là-bas. le directeur m'a dit tu peux inscrire les étudiants réfugiés, quand j'arrive le jour donne des formulaires tout ça tout ça, ils sont inscrits là mais pourquoi pour d'autres étudiants je ne peux pas venir dans ton école, comme ça tu mets le français au lieu de faire l'afrikaans au moment de l'afrikaans et ils font le français !

Enq : oui

Kani : j'ai maintes fois dit ça ! mais on ne me comprend pas. moi aussi, j'ai besoin dechercher un travail permanent

Enq : ah bah oui

Kani : je ne peux pas être la toujours à temps partiel, je ne gagne absolument rien

Enq : bien sûr

Kani : je risque parce que je suis découragé, je risque même d'abandonner. si je trouve un travail ailleurs, j'abandonne ! si j'abandonne... !

Enq : et ben y a plus de français...

Kani : c'est comme Tina, quand moi je suis arrivé à Williams, mais à Williams il n'y a presque plus de français. plus de français, on a pris les livres de français, on les a envoyés ici à l'Alliance, imagines-toi ça/

Enq : hm

Kani : même à Inanda, Inanda séminaire, les séminaristes/

Enq : ah oui/

Kani : il n'y a plus de français, l'année prochaine je pense il n'y aura plus, ça c'est la dernière année admettons, parce que le professeur c'est mon ami, il voulait même me donner certains livres. j'ai dit j'ai des livres aussi, je les envoie ici, envoie moi ces livres parce que

Enq : il arrête ?

Kani : si quelqu'un, quand on a fait les systèmes de compensation pour l'afrikaans, il fallait que, on a annulé le...

Enq : le français ? oui je crois que dans la politique, dans les deux premières langues des enfants ou des adultes c'est obligatoirement des langues nationales...donc c'est peut être pour ça qu'ils veulent pas en deuxième langue, à Armstrong, remplacer l'afrikaans par le français. c'est pas possible.

Kani : parce que...

Enq : mais ils pourraient l'offrir en troisième langue, ouverte à tout le monde

Kani : oui oui, parce que tu vois, moi je pense que c'est une bonne chose, ce qui se passe c'est Armstrong là, comme la majorité de ce qu'on disait des enfants des *Coloured*, dès que...

Enq : la majorité est quoi des enfants ?

Kani : *Coloured*,

Enq : ah oui, *Coloured*...

Kani : oui c'est ça

- Enq : c'est vrai que c'est leur explication en anglais, moi je ne comprends pas trop ça, tu vois ces catégories là je...
- Kani : tu ne sais pas, car il y a des écoles purement *Coloured*, des écoles purement euh Africains d'Afrique/
- Enq : oui
- Kani : tu vois/ et puis c'est ça ce qui fait que y a cette politique là, là où y a une école par exemple dominée par les Noirs, je pense qu'ils ne peuvent aussi accepter le principe pour leur langue zulu
- Enq : ouais/
- Kani : hm, parce que faire le français ici, c'est vraiment, c'est politique. parce que si le gouvernement acceptait d'engager les professeurs de français et de leur payer ...l'argent
- Enq : correctement !
- Kani : correctement comme les autres professeurs, le français devrait être instauré parce que le gouvernement n'engage pas les professeurs, parce que ce n'est pas dans les xxx de l'école publique, alors les écoles ne PEUVENT pas engager les professeurs de français, parce qu'il, elles ne peuvent pas PAYER ces professeurs. ici, si l'école te paie, c'est trop peu d'argent
- Enq : ouais
- Kani : et pis l'école dit toujours je n'ai pas d'argent pour payer les professeurs
- Enq : ouais
- Kani : tu vois ! donc pour moi à Armstrong, l'école ne peut pas m'engager puisque elle dit qu'elle n'a pas d'argent pour m'engager
- Enq : moi c'était pareil à Clark
- Kani : il faut que j'aïlle, le gouvernement puisse m'engager or le gouvernement ne veut pas engager de professeurs euh d'autres langues, il faut que, il faut que dans cette école là il y a des gens qui paient. il faut que les étudiants payent pour d'autres langues, qu'ils payent de l'argent et cet argent qu'ils payent doit payer les professeurs.
- Enq : c'est ça. en fait le gouvernement veut pas investir dans les langues étrangères
- Kani : e-xactement !
- Enq : puisqu'il a déjà du mal à gérer les langues nationales
- Kani : exactement, c'est dans ce sens, tu as vraiment xxx
- Enq : et tu vois, même les écoles privées qui ont de l'argent, comme Clark, ils ne veulent pas vraiment financer les profs de français, parce que là ils ont dit on n'a pas d'argent pour le français et ils ont quand même engagé le professeur de mandarin
- Kani : ça c'est grave et c'est drôle
- Enq : mais moi je trouve ça intéressant qu'ils privilégient le ...le mandarin comme, comme intéressant pour le business en gros, enfin moi je vois ça, je sais pas ce que t'en penses mais...
- Kani : oui, moi je pense aussi à cela...c'est un privilège. moi je ne sais pas pourquoi est-ce que ce pays, je pense qu'il y a des coopérations étroites avec la France, parce que l'Afrique du Sud
- (pause)
- Kani : parce que moi je pense avec ce chambardement, cette situation ici, de de d'afrikaans
- Enq : et oui
- Kani : je pense qu'on est en train d'xxx petit à petit xxx auparavant, si tu n'étudies pas l'afrikaans, y a des régions tu vois les gens ici
- Enq : ouais tu ne peux rien faire

- Kani : maintenant, cette année, c'était proclamé que tu devais faire l'afrikaans xxx il n'y a pas de problème.
- Enq : c'est depuis quand ça ?
- Kani : c'est depuis...
- Enq : c'est avec le nouveau curriculum ça ?
- Kani : oui oui, c'est cette année justement là, il faut choisir zulu ou une autre langue à la place
- Kani : à la place de l'afrikaans, ce n'est plus obligatoire. l'afrikaans n'est plus obligatoire.
- Enq : et ça ça va changer beaucoup de choses/
- Kani : oui
- Enq : parce qu'avant c'était obligatoire l'afrikaans ?
- Kani : oui ! O-BLIGATOIRE !tu dois faire l'afrikaans, si tu es sud-africain, tu dois faire l'afrikaans !
- Enq : ça définitivement je pense tu as raison ça va changer des choses...
- Kani : tu vois chez les zulus là, dans leurs écoles, on leur obligeait de faire l'afrikaans ils ne voulaient pas.
- Enq : oui, je comprends
- Kani : xxx maintenant, ils disaient que nous nous allons faire le zulu, nous n'allons pas faire l'afrikaans
- Enq : normal !et l'anglais aussi, ils préfèrent l'anglais maintenant, c'est plus...ouvert sur le monde, pour le travail et tout ça, c'est vrai que ça peut être lié au futur de l'afrikaans
- Kani : oui, et pis moi ce que je comprends c'est que l'afrikaans en réalité, en réalité ce n'est même pas une langue de business
- Enq : ouais/
- Kani : ce que moi j'ai vu, parce que, ça ne sort pas, comment on peut faire le business dans son propre pays et ne pas faire le business dans le monde extérieur ? le business c'est l'échange/
- Enq : ah ouais ouais et ça je pense que des enfants s'en rendent compte parce que j'ai posé des questions aux enfants, c'était encore à Clark par ce que, après y a eu les vacances, et les enfants se rendent bien compte que c'est pas une langue qui va les aider a faire du business.
- Kani : exactement, pas du tout
- Enq : alors que le français, pour certains, mais là si tu veux, c'était dans une classe spéciale par ce que c'était avec la classe des immigrés aussi
- Kani : hm
- Enq : soit expat, soit d'Afrique n'importe, et eux se rendaient bien compte que ...ça les aiderait.
- Kani : y a des parfois, par exemple ici à l'Alliance Française,
- Enq : oui parle moi un peu de ton public là !
- Kani : oui. j'ai des différentes bon, y a les adultes qui viennent pour normalement pour apprendre le français, parce que sont des gens du business/ ce sont des gens des entreprises et ce sont des gens qui font...qui veulent quand même voyager et puis tout ça. Pour eux c'est compris. n'est-ce pas/ mais y a aussi des élèves de *Grade eleven* qui étudient dans des écoles et puis qui viennent faire le français là à l'Alliance Française.
- Enq : oui
- Kani : ces étudiants là, sont des étudiants qui veulent parce que leurs PARENTS ils ont déjà VU. Voyez/ y a certains qui sont expatriés mais y a d'autres qui sont de ici même. ils veulent envoyer leurs enfants dans d'autres pays, peut être que ce sont des gens qui PREPARENT leurs enfants pour le business car ils ont des entreprises

ou quoi ou parce qu'ils vont communiquer avec les autres les, les, les gens dans d'autres pays/

Enq : ça ça m'intéresse. ça c'est les enfants...c'est les enfants zulu euh...afrikaner euh/

Kani : euh non, euh la plupart ce sont les enfants

Enq : *Coloured* ? Métis ? J'aurais dit peut être métis

Kani : y a des Blancs, y a des...des Indiens

Enq : ah oui

Kani : des Indiens riches/

Enq : oui.

Kani : xxx ce que je veux dire et il y a euh bon des *Coloured* je n'ai pas beaucoup en Grade 11, je n'ai pas de gens j'ai seulement xxx blancs, riches

Enq : c'est très lié aux conditions sociales aussi ça ?

Kani : oui oui

Enq : parce que quand tu as de l'argent, c'est plus facile de dire à tes enfants tu vas faire cette langue pour faire encore plus d'argent...alors que quand tu n'as pas d'argent, c'est pas facile d'avoir une vision euh globale aussi xxx c'est aussi pour ça que ces jeunes indiens qui ont des moyens financiers/

Kani : qui ont des moyens financiers euh puissent pousser leurs enfants dans le français car ils savent que...ce sont des gens qui ont des entreprises tout ça et puis ils veulent que un jour xxx je pourrais ouvrir une autre entreprise quelque part xxx c'est peut-être dans ce sens là.

Enq : d'accord, ça c'est intéressant ce que tu me dis parce que je n'avais pas entendu ça encore. je savais pas que ce public là euh considérait le français comme ça aussi, tu vois/

Kani : c'est ça, parce que moi, y a un Indien, richissime, qui voulait faire du business au Congo

Enq : ah ah

Kani : et puis euh il me disait, « comment va ton pays » tout ça moi je bon « y a encore la guerre moi ce n'est pas », ça ne va pas quand même

Enq : ce n'est pas la fête...

Kani : non, mais tu peux faire tes affaires mais...dans tes risques

Enq : oui .parce que si tu ne connais les langues locales tout ça, à mon avis...

Kani : et l'autre a dit bon, « la langue dominante c'est ? » moi j'ai dit « c'est le français xxx comme l'anglais ». il a dit « oh c'est bien alors, pour moi, bon j'ai mes enfants, j'aimerais que je fasse du business au Congo, c'est un pays riche tout ça y a moyen de faire ceci », bon. moi j'ai dit « ça va, tu peux faire ça, d'ailleurs tu », il dit que mes enfants, il me dit « j'aimerais que mes enfants xxx le français ». ça va ils peuvent faire le français, si là c'est deux ou trois enfants comme ça. Il a dit « c'est bien et puis j'aimerais aussi quelqu'un, puisque j'aimerais aussi ouvrir ça peut être cette année ou l'année prochaine, j'attends d'abord les élections tout ça tout ça »

Enq : ouais/

Kani : bon, alors il a dit « il faut que j'aie quelqu'un qui parle français, qui connaît la langue, une des langues du Congo »

Enq : ah oui c'est mieux, nécessaire je pense

Kani : ouais sinon c'est français xxx envoyer des francophones comme des Français ... du Congo ou Afrique du sud ou xxx beaucoup de pays là francophone/

Enq : et tu n'as pas rencontré de public plutôt zulu xhosa ou autre avec ce même type de demande ?

Kani : oui mais moi normalement j'ai, l'année dernière j'ai donné cours aux enfants typiquement zulu à l'Alliance Française

Enq : ouais/

Kani : ce sont des enfants qui viennent de [*Sibanu Sulutu*]/

Enq : c'est quoi ?

Kani : *Sibanu Sulutu*, c'est une organisation qui essaie de prendre les étudiants, certains élèves, sud-africains, de les mettre, de les faire étudier le français

Enq : oui/

Kani : ce n'est pas seulement l'année dernière, chaque année, ils envoient les enfants à l'Alliance Française. ces étudiants là ils étaient vraiment intéressés en français, moi aussi j'étais content dans six mois déjà, ils commençaient à parler

Enq : ouais, super/

Kani : j'étais vraiment très content, ils avaient le D.E.L.F, un espoir de bourse pour finir le collège puis aller un an en France mais l'organisation n'a rien fait pour les aider à aller au collège, même s'ils ont eu de l'argent pour les enfants. ça les a découragés, on ne sait pas où ils en sont, on a déposé une demande de continuer pour le B3 du D.E.L.F., pour terminer le D.E.L.F/

Enq : qu'est ce qui les intéresse dans le D.E.L.F ?

Kani : d'abord savoir le français, parler le français, se distinguer des autres ici au niveau de..., ce sont des enfants euh, noirs, sud-africains qui viennent qui parlent le français parmi les autres enfants

Enq : et ça c'est un signe de distinction ?

Kani : oui c'est...ah oui, alors

Enq : ouais...

Kani : parce qu'ils étaient très fiers, quand ils me voyaient moi, t'avais les autres « hey bonjour monsieur, comment ça va ? » puisque les autres là étaient étonnés ! xxx

Enq : oui du genre, quelle langue tu parles ?

Kani : xxx français tout ça, ils étaient...vraiment contents

Enq : et ils étaient surpris que tu parles pas zulu au début ?

Kani : oui, ils étaient surpris parce que je ne parle pas zulu même l'anglais aussi c'était un peu... ; gauche là

Enq : ouais ouais...

Kani : et puis oh ! pourquoi tu parles pas ma langue ? xxx français d'ailleurs c'est le moyen, moi je pense que donner le français ici, parler avec ces enfants qu'en français c'est le moyen le plus facile parce que beaucoup de professeurs ici enseignent le français en anglais

Enq : oui. disons que, quand c'est pour un point de grammaire ou un truc comme ça, ça peut aider/

Kani : oui ça aide, beaucoup.

Enq : mais c'est vrai que y a des fois où c'est une trop grande proportion/

Kani : parce que le parler vraiment, l'enfant peut bien s'écrire mais ne parle pas.

Enq : hm

Kani : parce qu'on leur donne pas la chance de parler/

Enq : oui, puis les petites choses simples on peut leur expliquer, prend ton cahier euh...

Kani : oui

Enq : écris la date

Kani : écris la date, bon...

Enq : toutes ces petites choses là, on peut faire en français

Kani : hun (non) mais eux font en anglais ! *take your book, we translate* eh...oui ça, ça c'est la langue qui peut être enseignée par une autre langue

Enq : et justement tiens, tu me fais penser à quelque chose, quand on a fait la réunion à Clark là, en juillet j'ai été surprise que la réunion c'était tout en anglais quoi.

- Kani : exactement, moi la première fois quand je suis allé dans ces réunions là, moi je croyais que ce sont des réunions de gens qui pourraient être en français mais c'est en anglais, parce que moi je ne comprenais pas l'anglais
- Enq : en plus !
- Kani : j'en ai une qui me traduisait quand je commençais, elle traduisait pour moi, tout ça tout ça. et des sont des franc...
- Enq : des francophones !
- Kani : ce sont des professeurs qui savent le français ! qui parlent le français !
- Enq : alors même en sachant que toi il y a quelques années, tu ne parlais pas l'anglais, elles ont quand même fait leur réunion en anglais ?
- Kani : oui, euh...
- Enq : même si elles savaient que toi, c'est plus facile de le faire en français pour toi ?
- Kani : oui.
- Enq : et elles sont profs alors elles peuvent/
- Kani : elles peuvent ! elles comprennent !
- Enq : oui, elles parlent !
- Kani : elles parlent ! elles enseignent le français ! alors comment ne pas faire la réunion en anglais, en français ?
- Enq : et bien je te pose la question !
- Kani : même moi (sourit)
- Enq : parce que moi ça m'a surprise, et sur le moment je me suis dit, je vais rien dire, tu vois, je venais juste d'arriver, j'allais pas commencer à dire oh, pourquoi euh bon.
- Kani : ah non
- Enq : donc j'ai rien dit/ et je me suis dit peut être c'est parce que moi je suis française aussi,
- Kani : oui
- Enq : peut être qu'elles sont timides/
- Kani : oui
- Enq : mais après euh...quand même, enfin je sais pas.
- Kani : c'est ça justement, voyez bon,
- Enq : et il y a une prof qui me disait qu'en fait elles ont du avoir peur, elles ont peur quand y a des francophones, comme toi ou comme moi, elles ont le stress de...
- Kani : de ne pas commettre de fautes
- Enq : de...ouais/ je crois que enfin j'ai entendu ça. après je sais pas, qu'est ce que tu en penses ?
- Kani : ça, c'est vrai aussi hein
- Enq : y a de ça ?
- Kani : c'est vrai aussi par ce que, jeudi l'autre là, une dame là, qui voulait parler français mais elle a commencé à parler après d't'façons après tout elle a changé elle parlait en anglais.
- Enq : ah !
- Kani : oui, alors avant que tu sois là
- Enq : oui/
- Kani : moi je demande vous ne pensez pas comme ci comme ça mais normalement si on veut privilégier une langue, il faut bien tenir ça. même l'autre là, la représentante là, Diana
- Enq : oui/
- Kani : bon, j'ai voulu insister, on doit faire euh ...une petite réunion en français, chacun doit parler français
- Enq : oui ce serait sympa

- Kani : parce que nous parlons français, celui qui ne comprend pas ici on traduit pour lui c'est ça...
- Enq : oui mais tu vois personne ne demanderait...
- Kani : de traduire oui
- Enq : oui, par ce que tout le monde est sensé être capable...
- Kani : oui, peut-être que c'est la facilité aussi, quand on parle en anglais on a beaucoup à dire
- Enq : peut-être aussi ouais
- Kani : c'est ça aussi. quand on parle en français, on est limité, il y a des gens...
- Enq : ouais, nous on est pas limités quand on parle en français !
- Kani : oui nous on n'est pas limités, mais tous ces gens
- Enq : tu penses que les gens euh...
- Kani : qui n'ont pas fait...qui ont fait l'anglais, depuis ils ont fait deux ans ou trois ans de français, et puis on leur dit d'aller enseigner, le français
- Enq : qu'est ce que tu crois là ? qu'est-ce-que tu penses du niveau des profs ?
- Kani : ...ok...euh
- Enq : tu es francophone et en plus tu n'es pas du pays donc tu as un œil intéressant, tu vois...
- Kani : oui ok
- Enq : tu serais une prof sud-africaine je ne te poserais pas la question parce que tu dirais forcément oh c'est bien
- Kani : oui, bon de toute façon, voyez les profs, y a ceux là qui ont un bon niveau
- Enq : ouais/
- Kani : de français et ...y a ceux, là, qui n'ont pas de bon niveau, qui veulent se xxx pour le français car c'est une occasion peut-être...d'avoir de l'argent aussi/
- Enq : ouais
- Kani : « tu vas aussi donner, nous avons dans notre école dix élèves qui se sont inscrits pour le français est-ce que tu pourrais donner ça ? oui oui oui ». ils acceptent ça.
- Enq : bien sûr.
- Kani : pour faire le français en anglais. ça, c'est...
- Enq : faire le français en anglais, ouais (sourit)
- Kani : ouais (sourit)
- Enq : ça c'est une bonne expression !
- Kani : hm, alors ça c'est les niveaux des professeurs, la plupart bon, si je dis bien la plupart, avec l'ancien xxx, beaucoup de professeurs sont des anciens, beaucoup de femmes là/
- Enq : des anciens/
- Kani : sont...ont donné des cours de français il y a longtemps.
- Enq : ah oui, oui
- Kani : et elles ont une expérience. la plupart ont une expérience pour enseigner le français mais si vous, si elles n'ont pas fait ce qu'on appelle le français appliqué, l'enseignement du français appliqué
- Enq : ouais/
- Kani : parce que, ils n'ont pas fait le collège dans l'enseignement du français/
- Enq : tu veux dire euh ils n'ont pas étudié le français comme langue à enseigner ?
- Kani : hm, à enseigner !
- Enq : ce qu'on appelle maintenant français langue étrangère/
- Kani : français langue étrangère, ils n'ont pas fait ça. ils n'ont pas cette méthodologie d'enseignement du français, ils enseignent le français comme on enseignera à l'université ouais, parler, traduire,
- Enq : c'est trop académique ?

Kani : ce n'est pas un français...on n'enseigne à l'élève...

Enq : à communiquer

Kani : à communiquer ! à faire ceci, à parler, à ...c'est ça

Enq : ok

Kani : c'est ça, c'est que moi j'ai remarqué dans le xxx dans ces enseignants là, et puis d'autres là qui viennent, des nouveaux tout ça, ils n'ont pas de bon niveau.

Enq : c'est qui les nouveaux ? les jeunes profs ?

Kani : les jeunes profs. les anciens ont déjà l'expérience tout ça, voyez si le système aussi pour l'enseignement ici : on te prend, on te dit bon, nous nous faisons ceci, il faut que pour, bon pour les *Grade ten*, il faut que tu poses...il faut qu'il y ait une compréhension, y a *listening comprehension*

Enq : ouais/

Kani : y a, y a ...

Enq : *reading*

Kani : y a composition, y a *listening*, *writing*...on te donne ça MAIS on ne te dit pas comment tu peux faire ça.

Enq : hm

Kani : ça, ça crée un problème pour les nouveaux qui viennent.

Enq : donc les formations de profs ne sont pas bonnes ?

Kani : les formations de profs ce n'est...oui, exactement. on devait d'abord. moi aussi j'ai eu des problèmes avec le système ici hein, bon ils disent c'est sur 400, il faut mettre ça sur 400

Enq : ouais

Kani : ici, c'est ça c'est sur vingt points, ça c'est sur trente, des fois c'est 400 donc c'est une formule qu'on ne peut pas changer

Enq : hm

Kani : il faut mettre ceci tel sur 100 euh sur 50, sur 40 sauf xxx ici c'est 400 pour les examens. tu vois, ça ? ça crée beaucoup de problèmes et quelqu'un qui commence aujourd'hui

Enq : oui/ c'est pas les mêmes notations. ça je comprends, moi j'aurais le même problème

Kani : si tu ne fais pas ça, tu, même si tes élèves travaillent bien, tu n'es pas bien coté, tu n'as pas bien suivi les instructions qu'on demande...ça pour moi, ça me crée un problème, pour moi personnellement.

Enq : c'est très académique

Kani : c'est très académique, voyez vous et puis pour le ...ça c'est Grade 10 et 11, aussi ils n'ont pas de système de xxx, ils n'ont pas de manuel préféré

Enq : ouais

Kani : c'est à dire euh leur appui linguistique, c'est à dire ils doivent avoir un manuel, par exemple en Grade 8 or 9, même 10, même 11, ils n'ont pas UNE méthodologie, xxx un programme bien fixe. chaque professeur fait ce qu'il veut

Enq : alors, oui c'est une bonne question

Kani : j'arrive ! mais, on leur demande de suivre...tu fais ce que tu veux mais tu dois suivre les 400 points, les 360...

Enq : c'est les F.E.T. ça ?

Kani : oui/

Enq : c'est le F.E.T., c'est le nouveau curriculum ça ?

Kani : oui c'est ça.

Enq : donc tu fais ce que tu veux mais tu dois faire tout ce qu'il y a là dedans ?

Kani : tu dois faire tout ce qui est dedans...perce qu'ils n'ont pas de livre. TU vois moi j'utilise *Panorama*, moi j'utilise *Reflets*, moi j'utilise *Mosaïque*, chacun a une méthode, une méthodologie qui n'est pas commune

- Enq : et est-ce que ces 400 points à vérifier là, c'est chaque année ou c'est tout le *High School* jusqu'au *Matric* ?
- Kani : là c'est pour...bon là c'est pour 10^e jusqu'au...
- Enq : ouais d'accord donc ça inclut dix, onze douze.
- Kani : Grade 8, on lit partager 50, 50, 50...sur cent sur cent, les ...quatre thèmes sur cent
- Enq : mais le F.E.T. c'est global alors, par exemple pour le français si c'est *first additionnal* ou *second additionnal*, les 400 points à respecter c'est entre Grade 9 et 12,
- Kani : oui oui
(pause)
- Kani : et puis ce qui est là, ce que j'ai admiré, pour eux, le *Grade twelve*, ils ont un programme fixe, chaque année le gouvernement envoie la liste de poèmes que vous devez enseigner ! la liste de nouvelles que vous devez, parce qu'il y a des nouvelles, que vous devez enseigner et...c'est tout.
- Enq : tu pourras me la communiquer cette liste ?
- Kani : oui, j'ai ça, j'ai ça parce que cette année, nous devons faire, pour les poèmes, nous avons Barbara, nous avons *Jeunes gens prenez garde*, ça c'est le poème, nous allons faire euh... *Des éléphants*
- Enq : ouais, Barbara c'est la chanson ?
- Kani : ce sont des poèmes là ... *Ceux qu'on voit sur la montagne* de Ronsard
- Enq : ouais
- Kani : et pi euh...
- Enq : c'est très classique/
- Kani : vraiment CLASSIQUE
- Enq : et c'est français seulement c'est francophone ?
- Kani : bon. en tous ça je n'ai jamais compris ça, ont dit que c'est à partir de Natal, de Balladon, de miss Balladon et tout ça, tu vois Balladon ?
- Enq : ouais
- Kani : oh tu vois c'est eux qui font les programmes qui envoient ça...
- Enq : oui j'allais te demander qui fait les programmes justement
- Kani : il paraît que ça doit être Balladon. tu vois euh ?
- Enq : oui oui, je vois qui c'est
- Kani : oui
- Enq : moi je pensais c'était Diana et tout ça
- Kani : avec Machabeis, ce sont eux qui...demandent, c'est entre eux, c'est une communication entre eux, Diana et...
- Enq : d'accord.
- Kani : ouais, et elles. alors là c'est ...ce sont c'est des gens qui euh c'est eux qui font ça. moi je me demande : donner des enfants des poèmes comme ça, moi ces poèmes on les faisaient à l'université hein, quand xxx
- Enq : nous on les a fait en France au lycée...mais parce que c'était notre langue première ! déjà c'était difficile, c'était très classique
- Kani : TRÈS difficile !
- Enq : et on les étudiait comme des classiques !
- Kani : imaginez-vous *L'Albatros* !
- Enq : ouais/
- Kani : ça, ça c'est, c'est, c'est très métaphorique, c'est très imagé, ça, il faut que l'élève...parce que ça il faut faire ça même à l'université...ca va. parce que moi *L'Albatros* je l'ai fait à l'université, je n'ai pas compris quel élève...
- Enq : faut une éducation de ...décortiquer la poésie et tout ça, d'analyse...c'est ça hein/

- Kani : oui, je n'ai pas compris un élève qui fait une langue étrangère là ici en Afrique du Sud et qui... la langue est comme troisième langue et...qui peut faire l'albatros ! ET puis, ce qui est drôle ! voyez/ ce qui est...c'est le contraste que je trouve ça. on demande de faire le poème de *L'Albatros* et tout ça MAIS/ regardez maintenant leur examen, de Matric, du gouvernement qui vient là/ il n'y a pas ces histoires là (il se frappe les mains dans un mouvement exprimant la disparition) tu ne peux pas rencontrer les histoires là de poèmes albatros, tout ça là/
- Enq : c'est vrai ? et y a quoi dans ces examens là alors ?
- Kani : dans ces exams là, y a des ptits textes là, qu'on tire dans des revues...
- Enq : des petits articles ?
- Kani : des revues euh...de textes tellement récents...par exemple, si y'avait des catastrophes là, on peut prendre un texte, de catastrophe quelque part, on pose des questions, on demande à l'élève qu'est-ce qu'il pense de cela euh...
- Enq : est-ce qu'il y a un scanner à l'Alliance ? pour scanner sur l'ordinateur ?
- Kani : pour scanner sur l'ordinateur, non je ne pense pas...
- Enq : parce que sinon t'aurais pu me les scanner, me les envoyer par Internet, le programme et les exams
- Kani : oh, exactement j'ai les examens là de l'année dernière (discussion logique pour se voir une autre fois, pause)
- Enq : ce que tu me disais d'une part, on fait une formation littéraire en Matric qui n'est pas évaluée aux examens ?
- Kani : qui n'est PAS évaluée aux examens, EXACTement, TRES différent ! puisqu'avec les poèmes là, qu'est-ce que...on ne peut même pas chercher un autre poème, semblable a celui là pour mettre dans l'examen NAN
- Enq : ils ne font pas ça ?
- Kani : moi j'ai déjà cherché trois ans ici, je ne vois pas ça.
- Enq : d'accord. et ce qui est évalué dans les examens, c'est ce que vous avez à faire en cours, c'est dans le programme ?
- Kani : ce qui est évalué ? exactement ? non. parce que, ce que moi j'ai vu pour l'examen, pour l'examen d'ailleurs j'ai remarqué que, il n'y a spécialement rien de ce qui est enseigné, en rapport a ce qui est. parce que TU vois ici il y a le système de portfolio ?
- Enq : hm
- Kani : les textes la qu'on donne, on les fait comme portfolio/
- Enq : hm hm
- Kani : tu vois/ on les fait comme portfolio, on envoie là-bas. mais quand l'examen arrive, c'est autre chose, différent de ce qu'on a donné comme programme...
- Enq : ouais, mais est-ce que c'est le même type d'exercice ou le même type de texte, ou est-ce que c'est vraiment autre chose ?
- Kani : c'est autre chose parce que ...
- Enq : donc ça veut dire que dans les deux sens ça correspond pas ? ce que tu prépares n'est pas aux examens et ce qui est dans les examens tu ne le prépares pas ?
- Kani : dans les, dans les examens, normalement dans les examens euh, on ne prépare pas ce qui est déjà fait euh...par ce que moi, j'ai remarqué ils ont un système de ... ce qui est déjà fait, ne peut pas faire partie de l'examen.
- Enq : oui/
- Kani : je pense que c'est cela
- Enq : oui oui, ça je comprends. et est-ce que c'est, déjà c'est très classique tu me dis ?
- Kani : oui normalement là les histoires c'est classique mais pour les examens, un BON examen qui est bon, est BIEN choisi, ce n'est pas classique/

Enq : d'accord

Kani : c'est vraiment un bon choix.

Enq : et dans ton, dans les programmes ou dans les examens, est-ce que c'est du français de la francophonie ou est-ce que c'est du français de France...dans les documents choisis, aussi bien dans les programmes classiques que dans les examens ?

Kani : ok, pour les programmes pour Grade 12, même c'est pour la France
(pause)

Kani : j'ai remarqué parce que nous avons toujours tendance à utiliser les livres, qui viennent de la France/

Enq : ouais ? ben, j'ai pas vu de livre qui vient de la France, moi tu vois... mais toi c'est peut-être parce que tu travailles avec l'Alliance ? parce que dans les écoles ils travaillent tous avec *Tricolore*

Kani : *Tricolore* oui

Enq : c'est une méthode américaine, je crois

Kani : c'est vrai c'est vrai
(pause)

Kani : le truc que je fais aussi pour eux c'est, puisque moi j'ai des enfants du Burundi, rwandais et du Congo/

Enq : ben oui, justement !

Kani : y a parfois des interférences linguistiques, parce qu'il y a toujours des enfants qui xxx quand il faut dire roger ils disent loger...

Enq : ouais

Kani : bon euh, là tous les Burundais ils ont ce problème là et j'essaie de corriger ça avec eux mais ça reste ancré dans leur

Enq : ah oui, est-ce que c'est leur manière de parler français là-bas, au Burundi ?

Kani : oui ça interfère, la langue maternelle, parce qu'elle est N pour L , c'est confondu

Enq : oui ouais, donc ils transcrivent ça au français après ...c'est confondu

Kani : ils transcrivent ça au français après. et puis, l'intonation et l'accent est relié à la langue maternelle. on essaye de lutter contre ça...c'est dans ce sens là. et puis les enfants sud-africains que j'ai, euh, ils ont des problèmes car ils ne prononcent pas bien hein/

Enq : ah !

Kani : la prononciation est que, ils essaient de mettre l'anglais là dedans

Enq : ils essaient de quoi/

Kani : ils essaient de prononcer comme en anglais

Enq : ah ouais/

Kani : [reparachione]...

Enq : souvent c'est ça hein/

Kani : souvent c'est ça...et puis il faut répéter beaucoup. l'accent n'est pas vraiment un accent francophone

Annexe 42. Entretien avec Annie (2006)

Annie enseigne le français à Hiltop, une école secondaire privée de filles pour laquelle elle s'occupe des cours adressés aux « junior secondary », les collégiennes. Nous nous rencontrons dans un café (très bruyant) le 06 avril 2006. L'enregistrement comporte des pauses dans la transcription en raison de certaines digressions, les différentes parties correspondent à nos changements de place pour nous éloigner de la machine à café et discuter au calme. Nous démarrons la conversation en discutant le statut du français dans les écoles sud-africaines.

Partie 1

Annie : all the private schools in Pietermaritzburg, Jo'burg even Cape Town all offer French.

Enq : ok

Annie : especially for immigrants from Kenya or Zambia or wherever they come out to... study here. they can't start doing Afrikaans when they're thirteen years old and our girls have been doing it since they're 8 so we start with French/

Enq : yeah, I've seen the same situation in a private school in the Durban area

Annie : hm, they all do French. because people said to me when I studied French and I went and did it and I took French as a teaching subject « ah! where are you going to get a job ? » I had a job like, before I was even a qualified teacher !

Enq : waoh

Annie : there are plenty of private schools in this country that offer French/

Enq : in some schools I've asked why they don't offer French or they do offer French but only for immigrants, I asked them why and they said they don't want to hire a teacher because it's too expensive.

Annie : it's too expensive

Enq : what do you think of that ?

Annie : I think that's discriminating because I don't see why South African children can't learn a foreign language and I thought it was very unfair that I had to do Afrikaans when I did French as well I did both but I think it should be my choice as long as I am doing a second language I think it should be up to me... Yeah a lot of schools do ... they don't offer French they only do it for immigrants because of the cost. the, they have a lot of teachers that can teach lots of kids instead you know they'll have another history teacher instead of a French teacher

Enq : so you [chose] a second language so it shouldn't be compulsorily a national one ?

Annie : no I totally I think it should be the language of your choice. if you want to go and do Japanese and get a private tutor so be it I don't anybody should be told what second language to learn/

Enq : ok then could they still grade it for the final exams ?

Annie : yeah at my school my school is a very top school/ and if you want to do Spanish that's fine you find a tutor and she comes in and then there about [shu!]¹ maybe ten people a year that write Spanish but there are so then an exam is set.

Enq : ok

Annie : yeah

Enq : who sets the exams ?

Annie : the Independent...

¹ Onomatopée marquant l'emphase.

Enq : the I.E.B. ?
Annie : ya²
Enq : ok so they set the exam on demand or they arrange in case you need or ?
Annie : they do it on demand, French there is always because there plen... PLENTY of schools that do French but it is the other foreign languages. yeah it's done by demand yeah
Enq : oh ok!

Enregistrement 2

Annie : and then we look at which they're doing better in you know which they have the highest marks for/
Enq : ok

Enregistrement 3

Annie : at school ?
E : yeah/
A : I did a B.A. majoring in French Bachelor of Arts degree/
Enq : ya/
Annie : and I did one year on how to teach French, teaching diploma so yeah I did nine years
Enq : ok, that's after Matric ?
Annie : ya

Enregistrement 4 (nous avons changé de table)

Enq : so why do you prefer teaching French ? Oout of the three of four subjects you could teach ?

Annie : also Céline with me being South African and not being able to speak the language there is no one around me. for me to keep up with it I need to speak it so teaching it, I'm reading it all the time and am working with it because I don't have that exposure like you guys have in Europe.

Enq : yeah/
Annie : to French
Enq : yeah/
Annie : so
Enq : so it's a.... let's say a personal interest that you can turn into a job ?
Annie : yes
Enq : ok
Annie : exactly. I'm not, I mean I'm quite fluent but I'm not bilingual I can't speak English like hm...the way you know your English is quite comfortable my French I still have to think about harder so teaching it keeps me up with it. you know I've learnt the most French teaching it and I only teach during the day I teach the 13 to 15 year olds
Enq : ok
Annie : then privately on a one to one up to 18 years (old)
Enq : oh that's nice
Annie : but, even just doing the 13 to 15, because I'm always looking for material, you know text, comprehension, it's so good for me
Enq : what type of material do you use ?
Annie : hm we use the *Bonjour* magazine subscription xx for second language speakers, you get it in France hm...ok, for the older ones we use *Chez nous*
Enq : yeah

² A l'origine « ja » pour dire oui en afrikaans, mais également prononcé dans de nombreuses variétés d'anglais du monde (« ya », « yeah », etc.).

- Annie : hm...
- Enq : is that a manual ? a book ?
- Enq : that's a magazine. yeah we use lots of magazine, then textbooks we use *Encore tricolore Tricolore*/ quite a range of texts hm my colleague and I don't believe in dishing out textbooks to kids and saying « turn to page 3 today we are doing this »
- Enq : yeah
- Annie : we look at... I'm xxx up with about ten different textbooks, whatever is the best and then add in so that lesson
- Enq : yeah
- Annie : in fact the kids actually say to me they're saying « Ms Annie put the notes away and explain like you explain » they say I explain better than the textbook by talking out of my head/
- Enq : yeah xxx so they recognize the use of it ? that's good do you use the magazines a lot ?
- Annie : yes, well especially for the older girls
- Enq : hm
- Annie : because *Bonjour* is sort of xxx practicable to the fifteen year old/ you do have to have a bit of French behind you, I can't do it with my babies that are coming at 13 (years old) because they know nothing/
- Enq : ok
- Annie : so we need the magazine till... and that's better
- Enq : yeah ... and eh.... that's the school which order them ?
- Annie : yeah. from France/
- Enq : oh cool hey/ important/ you can read them for you as well/
- Annie : yeah
- Enq : and what's the profile of your students more or less when they arrive ? they're all girls, they're high school girls ?
- Annie : yeah
- Enq : what they...do they have an homogenous first language and set of language or...
- Annie : do they have ?
- Enq : eh...a similar profile language wise or...
- Annie : not really no, our immigrants are from hm like I said Kenya, Zimbabwe, Botswana so... although they're fluent in English, they may be speaking African languages as well
- Enq : ok
- Annie : and of course there's South African black ones too. you know they speak Zulu... But they all, everybody is fluent in English
- Enq : ok
- Annie : fluent fluent even if they have a [British] accent or whatever
- Enq : so in practical means, French is their third language/
- Annie : yeah
- Enq : in theoretical means ...it's first additional/
- Annie : yes
- Enq : is the school English as first language policy ?
- Annie : English medium yeah. all exams are written in English unless of course if they're writing a language paper
- Enq : do they take their own language as a subject as well ?
- Annie : no
- Enq : none of them ?
- Annie : because there is such a restriction on them which is that the school, OUR school it's English, Afrikaans, Zulu and French and that's it! unless, like I said to you, you organize your own private tutor
- Enq : yeah

Annie : they provide with an I.E.B. single sets of exam for you, yeah/
Enq : do you see some kids taking an original language like that that's not... taught ?
Annie : ...
Enq : no one takes Spanish or mandarin...?
Annie : oh yeah, foreign languages, yeah we've had Spanish before, we've had Portuguese
Enq : ok/
Annie : we've had Portuguese speaking girls from Mozambique, they wanted to do French with me,
but they also wanted to do their home language which is understandable, so they got a tutor
in
Enq : yeah/
Annie : and we've had Spanish we've had Portuguese and I think that's all we've had
Enq : ok
Annie : there has been at other schools there's been Italian, hm...Greek/
Enq : ok ...all home languages or new languages ?
Annie : sometimes home sometimes hm first additional
Enq : ok !
Annie : yeah ! yeah.
Enq : like a be...like a totally new language xxx ?
Annie : we have had that
Enq : ok/
Annie : yeah yeah
Enq : so the school is quite open concerning the...languages you can actually learn/
Annie : you see, our school is very top...upper class
Enq : yeah/
Annie : and they've got money so whatever...they want to, they pay for it they get it, so...yeah
Enq : does it affect your teaching like I've seen it with other colleagues, they teach French as well
like it forces you into a certain format or ?
Annie : yeah you have, performance is very important, they're very marks orientated, you've got to
give your best but I love my job so it's not a problem
Enq : yeah, do they take their Matric grade into consideration when they take French or is it just
out of eh pure pleasure to take it
Annie : no, hm because when they get to the end of their Grade 9 year, which is when they're about
15
Enq : yeah/
Annie : if their marks aren't good enough, we don't let them take French
Enq : oh...
Annie : for foreigners Céline, French is very difficult to learn.
Enq : yeah/
Annie : I don't know if you're aware, especially in South Africa not being exposed to it and being
able to mix with the people. so we look at their grades at the end of...Grade 9 when they're
15 and if they're too poor then we say no. because they won't manage
Enq : yeah. what's their motivation you think ? to take French ?
Annie : it's pretty, it's a beautiful language/
Enq : yeah/
Annie : to us it is, hm...it sounds exotic. I love, because of the families these girls come from, a lot
of them DO travel, they go to this school because they've got finance it's all about finance
Enq : yeah/
Annie : so they do go to France or whatever and that's a motivation, it's going overseas. It's a
beautiful language, it's romantic, French people are this, and that, they've got all these you
know fantasies
Enq : fantasies yes

Annie : I mean they're little girls when they take French so....
Enq : yeah
Annie : you must understand/
Enq : yeah, ok. any out of the common grounds perspective to take it ? like for jobs or going to Africa or...nothing like that ?
Annie : I don't think...that was certainly MY motivation
Enq : yeah/
Annie : and I proved myself right. especially with teaching or anything like that, do you there is so many times when I've been in an airport or something and there is a French customer that has lost their luggage or whatever, that I've had to go and talk or [xxx as soon as xxx had given me the edge] getting into a top school with no experience
Enq : yeah yeah, as a teacher you mean ?
Annie : yeah, hm otherwise... I suppose with French, what could you do in this country, work in a...French embassy or diplomatics ?
Enq : probably not, I don't think/
Annie : yeah. you....it's normally girls that look at the bigger picture they look at... going OVERSEAS
Enq : yeah
Annie : to take it. some of them actually do just enjoy it, they also are taught, but it also depends like any subject on the teacher, how you motivate, you encourage them. my colleague but she teaches during school hours she does the 16 to 18 year old
Enq : hm
Annie : they enjoy with her as well, then I just, like I said to you, I do teach up to 18 years but privately
Enq : yeah
Annie : this is immigrants that may be battling or whatever and I yeah extra lessons
Enq : ok, so... what led you to learn French at first ? you as a person ?
Annie : well I've got French family
Enq : oh, ok !
Annie : yeah. I've got ...3 South African cousins that married French men
Enq : hm !
Annie : I don't know, it's just a trend in our family, so (rit) yeah, so I went over to stay with them and that really just inspired me more because my school did offer it so then I carried on
Enq : you stayed with them in France ?
Annie : yeah
Enq : ok !
Annie : in Switzerland
Enq : ok
Annie : some of them live in Geneva and some of them that one lives right by the Swiss border
Enq : ok
Annie : yeah, so that inspired me, and then at university it was so nice because if you took French you could have two people in your class instead of five hundred people
Enq : ok so that's quality ...environment ?
Annie : yeah! yeah and we got so much help and attention. the lectures became so much part of our lives
Enq : really ?
Annie : yeah
Enq : was that directly at uni that you took it, hey/ not before university ?
Annie : hm
Enq : or did you take it before Matric as /
Annie : ya, yeah, I did five years at school

Enq : oh yeah, five years at school hey/
 Annie : that's high school
 Enq : yeah
 Annie : yeah, *lycée*. yeah, and of course because of my family really you know some of the ...well the people that have married into our family they claim they can't speak English I know they can but they you know so that's really and going over there seeing these people and the language is just so ...waoh !
 Enq : do you go regularly to French speaking places ?
 Annie : I haven't been for ages ! I actually need to I was saying because I've never been to Paris and you know how often my girls ask me about Paris because they've got these romantic ideas about Paris...
 Enq : yeah
 Annie : I've been to, you know, I told you the Swiss border, so I need to, to go, so when they say what this and that and that ...
 Enq : check the clichés ?
 Annie : yeah !
 Enq : come back with feedback !
 Annie : yeah that's what xxx
 Enq : (rit)
 Annie : definitely
 Enq : ok ! so, do the languages they know help your students to learn French ? or not at all ? or is it fully, they start from fresh ?
 Annie : they start from fresh. they learn, like I said, a lot of them are immigrants with native languages behind them so, so it does not help them at all. they start from, I mean literally Céline when they walk into my class I have to teach them *bonjour*...
 Enq : yeah
 Annie : they know it now (sourit)
 Enq : that's normal
 Annie : yeah
 Enq : but as they go, do you see taking their French to the languages they know already or do you... do they take it do they conceive it as a fully separate subject which it is somehow
 Enq : yeah
 Enq : or do you see them sometimes sollicitating the languages they already know/
 Annie : yes
 Enq : to learn it or into understanding...?
 Annie : they do because I make reference to sometimes Afrikaans for example because the French has the big double negative *ne pas*
 Enq : yeah
 Annie : *ne jamais, ne rien* all of that, now in Afrikaans you have *nie nie*
 Enq : ok
 Annie : so I say to them, « ok now think like Afrikaans », because in English we don't have the double negatives/
 Enq : yeah
 Annie : and they ask me « why these French people have two parts » and I say « think in Afrikaans ». I can only refer to Afrikaans or English
 Enq : ok
 Annie : because that's all I know but
 Enq : yeah but that's good already/
 Annie : ya but they do... they because I've got sure I've got a polish speaking girl a Portuguese and they do say « oh Ms Annie there is xxx add some little words to that » or « we also have a double negative » or whatever yeah they do as we got as they get a little bit older yeah

Enq : ok
Annie : at first it's a totally isolated things to them
Enq : yeah...so those who speak Afrikaans it can actually help them....compare ?
Annie : yeah
Enq : well that's very good/
Annie : it's easier for me yeah
Enq : it can be useful to them as well/
Annie : yeah then they, they don't look at me like am crazy (sourire)
Enq : yeah! so, French in most schools is just a subject eh...
Annie : yeah
Enq : of course it's just a subject basically !
Annie : yeah
Annie : mainly a subject however eh in a minority but you do get Afrikaans schools where everything is taught in Afrikaans except when they go to the English lesson obviously
Enq : yeah
Annie : they're in the minority but they do exist
Enq : what languages do you use in class ?
Annie : eh me ? French and English obviously, but when I'm teaching history just English
Enq : yeah ?
Annie : yeah I just use French and English
Enq : ok, any specific eh...moment for French or English in the class ? is there stuff you explain more in English than French or vice-versa ?
Annie : grammar
Enq : grammar ?
Annie : grammar I have to do especially for level ones in English, because I mean they battle to come to grips with their own grammar. I promise you ! you get 13 year olds and you say to them...
Enq : I teach French as a foreign language as well
Annie : oh ok
Enq : I forgot to tell you so , we are doing the same job
Annie : ok
Enq : is Afrikaans a teaching means as well ? or is it mainly a subject, as well as languages?
Enq : so I fully agree with you, I use the common language...
Annie : otherwise I just say ok I'm going to teach you verbs, then they say to me « but what is a verb ? »... so grammar is instructed in English
Enq : so you mean that in their home language, whether it's English or anything else, there is no... there is no grammar as such saying, that's a verb that's a noun ?
Annie : ...they do get taught it but just for the eh form about 11 years old they've started been taught grammar so its still very fresh to them and you got to remind them in their home language and this is these are the words that indicate ACTION
Enq : ok
Annie : oh, ok this is what you do in French because they battle to understand and they don't believe you you know the first verb we teach them is *être*
Enq : yeah
Annie : now you know it changes so much it changes from *être* to *je suis tu es* they say to you « but our verbs don't do that » they DO but not to the same extend
Enq : yeah!
Annie : we say I have but SHE HAS
Enq : yeah
Annie : they do change. they don't realize that

- Enq : yeah, true. so...that leads me to a question that I hadn't planned but which is very interesting. the teaching of learning as a eh the teaching of English as a subject it comes only when they are eleven ?
- Annie : no, no no! no, hm they obviously learn English from the minute they get they arrived at school but I'm talking about parts of speech and grammar.
- Enq : ok
- Annie : actually grammar is more, is taught at a bit of an older age
- Enq : what are they learning before in English as a subject ?
- Annie : to read
- Enq : ok
- Annie : to read and write basically, yeah
- Enq : ok ok
- Annie : in their home language, yeah
- Enq : the structure comes later ?
- Annie : yeah...so that's why when they get to me they...well, I mean, the bright kids are fine I'm talking about your xxx [big child] they're not clear on what these terms are that I'm using in English, never mind in French I've heard ...I promise you I've had kids arrive in high school, ok/ teens/ and not know what a proper noun is
- Enq : oh yeah
- Annie : like Céline, Annie
- Enq : yeah, no I'm not surprised hey...so, do you find yourself...sometimes...clearing up the English through clearing up the French ?
- Annie : yeah. do you know do you know how I learnt my English grammar ? and I'm grammar is my strong point in languages/ is by learning French/
- Enq : really/ ...it's very interesting
- Annie : yeah.
- Enq : I've heard that from another teacher actually/
- Annie : *oui* my headmistress did French for Matric her mother was a French teacher and she said to me that she learnt her grammar through learning French. and I found the same/
- Enq : hm !
- Annie : things that I wasn't aware of or didn't pick up...
- Enq : does it help you in... understanding other languages like the structure or something ?
- Annie : hm ! absolutely ! yeah !
- Enq : have you found yourself learning new languages since or one that you had learnt that it helped you...?
- Annie : I want to, I'm quite keen to pick up Spanish
- Enq : ok
- Annie : because its quite close to French and now I understand a foreign language's hm different structure so... people have said to me go and read it it'll come through
- Enq : ok/
- Annie : yeah I'm keen to pick up Spanish
- Enq : is that because you have the French already ? it's a door open to/
- Annie : yes and I understand different structures now
- Enq : ok
- Annie : I'm not set in a thing is people that only ever learnt English unfortunately here British people are very...hm...often xxx AND south African people people that only ever learnt English battle to pick up a second language because they're so set in the structures that they can't handle anything else for example the pronoun order in French is so different to English...so they battle with that whereas I'm used to accept there are changes in languages so picking up a ..a fourth, it'd be a fourth language for me wouldn't be...

- Enq : so you're actually saying that...learning French...or it could be Afrikaans ? learning a second language could broaden your pattern of...adapting to different languages
- Annie : absolutely
- Enq : but didn't you have that before with the Afrikaans that you told me you had to learn ?
- Annie : Afrikaans is a very very simple language they have three tenses
- Enq : ok
- Annie : present, past and future
- Enq : ok
- Annie : and I didn't find that actually Afrikaans helps much with...you see, English and French come out of Latin and all the romance languages do
- Enq : eh, English is also Germanic
- Annie : yeah, but Afrikaans is just so [far amute] and so simple that it actually did not help me much. until I started teaching that I realized hang on ok, let me explain to the kids, let me go to the roots that they know
- Enq : yeah ?
- Annie : double negative ne pas afrikaans nie nie. so yeah...I didn't see it as a young girl but I see it all now
- Enq : is it actually French which gave you keys to learn new languages ?
- Annie : hm
- Enq : I've been trying to reformulate but correct me whenever its not ...
- Annie : yeah no absolutely, I would never have gone and picked up Spanish before and now I'm it doesn't the idea doesn't intimidate me
- Enq : ok
- Annie : I would go and learn no problem
- Enq : hm that's very interesting !
- Annie : yeah
- Enq : so...the kids mainly they take French for the reasons we've talked about, do you think they're going to use it later ? but for travels ? ... or is it just...
- Annie : that's the sad thing you know in my varsity class hm and as I told you all the private schools offer French however I mean in our third year there were the two of us in the...university class
- Enq : hm
- Annie : so...and you know Céline they spend they put so much effort into learning it it's hard for foreign...for South African people it's five years of intense study and then what ? they go overseas and... maybe they use it a bit on a holiday but then if they you see that's why I teach it because if I don't use it everyday it's going to slip.
- Enq : yeah. so are you saying that people don't engage themselves into 5 years just for that ? just for the leisure ?
- Annie : yeah
- Enq : they drop it at some point ?
- Annie : if that's seem to be the trend [set/sadly] yeah
- Enq : amongst people who speak French that you know or xxx whatever and people who don't do you find any awareness of the proximity of French as a... African language or Indian Ocean language or ?
- Annie : they're all CLUELESS, I promise you Céline how shocked, the first thing I did because I became aware of this problem is that when my girls walk on my door at 13 years old I get out a world map and I say, right I know you girls all have this glorified idea that this little, this country here and I point to France, speaks French and that's it
- Enq : hm

- Annie : they, Céline, our kids don't even know that in Switzerland they speak French Belgium and then I go through the west African countries and you could see the jaws, their mouth getting wider and wider. but even adults/
- Enq : yeah
- Annie : they have NO IDEA on widely spoken French is/
- Enq : is it still because the country is opening now or...is it because people are self-centered on the country ?
- Annie : I think a lot of it comes from the fact our country is eleven official languages
- Enq : yeah ?
- Annie : so people are more caught up in ...becoming eh, stick up with those yeah come to term with those languages yeah. And they just don't ...because they're ignorant they don't realize how widely spoken French is. I've met a lot of African French speaking people
- Enq : ah, yeah
- Annie : from all over
- Enq : I do too, you know, I've been to Durban the other day
- Annie : hm!
- Enq : I've met some Congolese guys/
- Annie : yeah/
- Enq : that are looking for jobs, they're not in great conditions here, and...
- Annie : I think yeah I think and I'm talking about adults now, are very ignorant in this country about...the use of French and how widely it's spoken
- Enq : so you're actually using in your class some *francophonie* ?
- Annie : hm ! I have to because they're just so clueless, ok hello, these are some teachers behind me (des enseignantes sont à une table proche dans le meme café) from my school
- Enq : oh, ok ! they must be wondering what you're doing !
- Annie : no, I'll go and talk to them just now
- Enq : ok, so yeah so you include francophonie into your material/ which is good/
- Annie : because they're so clueless. I need to expose them, also hm Céline, my older prof she used to be grammar grammar get them to speak the language grammar grammar grammar and I'm now teaching them the culture, as well.
- Enq : hm
- Annie : they are LOVING it like when it's mardi gras we make pancakes and we do all the holidays, it's just to nice for them to know about...about this language they're studying but also all about it and that's, I've just started this year, it's my third year teaching it and it's been so successful ... teach them the culture not just the language
- Enq : yeah...you that way you can actually find ways to teach them the grammar through a nice
- Annie : yeah
- Enq : do other teachers do that too ?
- Annie : ... yeah, I mean, we've got the best teachers at our school and their material and their approaches are very creative yeah
- Enq : are you the only French teacher there ?
- Annie : no, as I said my colleague teaches the 16 to 18 year old, she's head of the French department. she's lived in France so
- Enq : yeah/
- Annie : she's very very fluent ...but have a strange accent that's because of her now, because I've got a Swiss girl working with me, she's a training teacher and she says, she said to me "I don't mean to be mis, eh rude miss Annie but you and Madame your accents are STRANGE". I said it's because we're South African we're not exposed to Europeans we don't get to mix with people, if we went to France in three months our accents would be so
xxx

Enq : oh yeah, it's like me now each time I come here I come back home with South African English !

Annie : you see ! it's the lack of exposure/

Enq : yeah

Annie : and she's from Switzerland, I mean she hears French every day/

Enq : Switzerland is not the same accent than France anyway so... maybe her ways of viewing it can't be the way ...a French would view yours any ways/

Annie : yeah, exactly !

Enq : it's just a question of difference/

Annie : yeah

Enq : maybe she didn't, maybe she's centered on her own accent as well and does not know about variation

Annie : yeah

Enq : who knows ! who's your head of department ?

Annie : Caroline Gaynor

Enq : Caroline Gaynor (écrivain) I'm just trying to build my map of French teachers in K.Z.N...

Annie : yeah, she's with me she's in charge of French/

Enq : ok, was she at the meeting in July ? last July, there was a meeting of KwaZulu-Natal French teachers at Clark college/

Annie : oh no, we don't go to that one but we always go to xxx

Enq : because I was there/

Annie : ok

Enq : and I hadn't you on my list so I was oh

Annie : no, there was a reason, I can't remember now

Enq : yeah

Annie : we did not go but the last one was at Moore College

Enq : yeah/

Annie : and we were there/

Enq : ok

Annie : yeah

Enq : what do you think about these meetings ?

Annie : they...they're very useful but I get a bit frustrated because I teach junior high, you know

Enq : yeah

Annie : and they're so busy with Matric stuff

Enq : ok

Annie : which is understandable, Matric is the crucial year and I just want to say « what about me guys ? I also need help ! » (prend une voix comique)

Enq : are you the only one in junior high ?

Annie : at my school yeah

Enq : but in those meetings ?

Annie : yeah, most of the teachers teach straight through that's my problem

Enq : so junior high is what Grade to what Grade ?

Annie : Grade 8 to 9/

Enq : ok

Annie : yeah, 13 to 15 years old/

Enq : oh yeah a saw there's other teachers but they don't talk about it much because of the Matric

Annie : see because this year is very important they have to submit portfolios and no one ever knows how many pieces what pieces because so they're so busy worrying about Matric and that's my most important xxx fear

Enq : maybe that's a suggestion to make for the ...meetings to come! because...

Annie : each time I make a suggestion they want to make me head of a committee or something and

Enq : ok
Annie : no (rit)
Enq : ok ! so that's interesting. what do you think about the fact that everyone speaks English in those meetings ?
Annie : it DEPENDS
Enq : oh ok !
Annie : it DEPENDS, I don't know why if we're discussing documents South African documents because we still have gov- schools from the Government we speak English because all due knowledge is in English. we have conferences once a year and I have been to a conference before where 90% of it was in French
Enq : ok
Annie : thing is what material we're discussing
Enq : ok,
Annie : because we all obviously speak English and French so
Enq : yeah ! ok
Annie : it depends what has to be discussed. but you are very welcome [dragging me to understand I can speak in] French
Enq : yeah
Annie : they say they are getting English French both are accepted
Enq : ok
Annie : I don't, all depends on what the topic is/
Enq : ok
Annie : in which language
Enq : yeah... I suppose hey. what conference were you mentioning ?
Annie : it's the national I.E.B. conference once a year
Enq : ok
Annie : for all French teachers, we've just had ours/
Enq : ok, is it only for French teachers ?
Annie : yeah. hm we had ours in February it's normally in February
Enq : ok... and do the other languages have that or ?
Annie : every I.E.B. subject has it
Enq : ok
Annie : every single subject has to have a ...national conference
Enq : and what do they tell you there ?
Annie : what the requirements are for the Matric paper, they spend a lot of time obviously on the Matric paper because it's the same as your bac what do you call it ? your *bac* ?
Enq : your *bac*
Annie : yeah so it's very important, hm they also tell us if there's any Government restriction or how many teaching hours we should be having a lot of administration work
Enq : ok
Annie : sometimes they hand out material oh ! they do actually always handout material, also sell us stuff because it's difficult to find material in this country
Enq : yeah
Annie : they sell us textbooks, they sell us movies, magazines all that type of things, they're very useful yeah hm I think there is a I'm not too sure because I don't organize it, I think there is some input from the French Government
Enq : hm
Annie : from France hm am not to sure what though to what extend
Enq : I'll check
Annie : yeah
Enq : if I can...eh who's organizing it ?

Annie : hm every year a different person gets to go, one of the French teachers
Enq : and then one day it will be you !
Annie : yes! (sourit) yeah but it has to go through I.E.B., we have to tell them where it is what the date is, we have an I.E.B. person come around to check up on us
Enq : ok
Annie : the language specialist her name is Ros... I forget what her surname is now...she's in charge of languages she does pop in and if we are holding the conference and doing what we're supposed to be doing
Enq : oh ok
Annie : I don't know what her surname is though
Enq : ...I'll check ...maybe on the website (écrivaint) I'll find
Annie : it's not Rose it's Ros without the E
Enq : oh ok/
Annie : yeah
Enq : is that a woman, hey ?
Annie : yeah
Enq : sorry
Annie : she's very nice, very helpful
Enq : I can try and contact her
Annie : she's lively
Enq : and does it happen in one of the schools each time ?
Annie : one year we have it in Jo'burg, yeah, at a school and the next year we have it in Durban, to accommodate everyone
Enq : ok
Annie : for flying and you know costs of
Enq : yeah I know the costs...
Annie : yeah
Enq : ...eh what do people think of the fact you speak French or you're teaching French, generally ?
Annie : « waoh ! you must be so smart ! » (rire)
Enq : ah really ?
Annie : ah ! there is such a OR « I've always wanted to learn French », they think it's aMAzing also, I've got a boyfriend but it was it used to be quite a...an inspiration for guys when I was at school that I can speak French I promise you/
Enq : really/
Annie : yeah, because its...yeah they love it, yeah it's kind of sexy so but also I love the thing that everyone just assumes that I'm highly intelligent because I've got a French degree
Enq : yeah, I'm surprised ! I mean, I'm not surprised that you are smart
Annie : yeah (rit)
Enq : but I'm surprised they stick the language with smartness !
Annie : yeah !
Enq : could you tell me about it ?
Annie : hm I think because quite a lot of South Africans kids do it from 13 to 15 years and then drop it
Enq : yeah ?
Annie : because it's hard !
Enq : ok
Annie : the grammar's hard...and so they just think that if you've got a Matric French as a subject and especially a French degree/
Enq : but how how come they find it hard because maybe the levels are not too high yet, is that because of the way they're taught or ?

Annie : you know what I know Céline with Europeans and I know because I'm actually on the British passport of my dad, and since my family's in France and I have a lot xxx to do with Europe. Europeans pick up languages very easily and very quickly because you if you guys are exposed like you've got Spanish around you got Italian around you you know ?

Enq : yeah/

Annie : whereas in South Africa you hear the black languages you hear Afrikaans but not as much anymore and you hear English. and so there is not that exposure eh so basically when you're learning French you learn it in your classroom or in your lecture. you might read some material and that's it. you don't have the chance of bumping into a French person on the street very easily

Enq : it's very interesting what you're telling me because on my point of view I come here and I'm like waoh ! all those languages all together !

Annie : hm

Enq : and... I don't think that we feel like we've got too much exposure to languages because you actually need to go THERE to speak it as when I come here I'm like hey, you go in the street you speak Zulu to the newspaper to the guy that sells you newspapers, you speak fr, English, you speak Afrikaans

Annie : quite yeah

Enq : so I don't have that feeling

Annie : yeah...HOWEVER...I'm not trying to make fun of you or anything but it's only really the black people on average that, because their languages are similar so you'll find a black person can speak English, Zulu Xhosa Sotho because they're really very similar its like... to us it would be like the romance languages like Portuguese Spanish French Italian they're all... close in a way

Enq : yeah

Annie : xxx a black South African they can speak all those languages a white South African on average can speak one to two languages, English Afrikaans that's it !

Enq : ...ok...yeah, ok well it's interesting the...because we basically have the same view but on the opposite !

Annie : yeah

Enq : on opposite... side

Annie : hm you know I'm generalizing I mean

Enq : it's interesting because I'm learning a lot from you

Annie : my boyfriend's best mate for example can't speak Afrikaans/

Enq : yeah

Annie : but is fluent in Zulu and English

Enq : ok/

Annie : and that's unusual for a white person its not very common but you'll find a black person can speak seven languages but it's all their de-, because honestly Céline the languages they're so close

Enq : ok

Annie : like Peter was saying to me he goes and works in Eastern Cape where they speak Xhosa

Annie : yeah

Annie : he says no worries he just speaks Zulu to them. they understand they speak Xhosa back and he can understand, you see ?

Enq : oh, isn't there conflict between this language and the Zulu language ?

Annie : ...

Enq : are the guys still fine with exchanging in those two languages ?

Annie : to yeah also because Peter's white so it's acceptable

Enq : oh ok! If he'd be black...

Annie : yeah there is a bit, you know about that there's big animosity between xxx yeah

Enq : it shows on the news as well
Annie : yeah
Enq : I'm learning slowly (sourire)
Annie : the politics ...of the languages/
Enq : yeah definitely !
Enq : any...that brings me to my next question/ which is good, any special relations between languages here that you can tell me about like you just said well Zulu Xhosa sometimes it doesn't fit together because they're...fighting a lot ?
Annie : you know about apartheid hey ?
Enq : yeah/
Annie : the Government xxx [that used to be] some years ago. You can find a lot of people very anti, you can find a lot of people anti-learning Afrikaans
Enq : yeah, I've heard that
Annie : because it symbolizes apartheid vision. It makes sense.
Enq : hm/
Annie : and also there is some negativeness towards Afrikaans. hm however they're asking that people that can't speak English they can only speak Afrikaans because of the, depending on where they were during apartheid
Enq : yeah
Annie : they were forced
Enq : yeah
Annie : hm yeah... English everyone just comes to term with speaking English because hm hm I'm sure I don't need to tell you how internationally used xxx English is/
Enq : do people realize it then ? everyone ? yeah ? ok. and I heard also that because of that spreading of English as a ...useful and necessary tool and stuff
Annie : hm
Enq : Afrikaans people think it declines, what do you think ?
Annie : yeah I think it is. definitely.
Enq : it is already, you think hey/
Annie : definitely like I was saying to you, you DO get some Afrikaans schools that TEACH in Afrikaans, but they are a minority
Enq : yeah
Annie : yeah it definitely is in fact hm a lot of parents feel that if their kids'd rather do English and Zulu...rather than Afrikaans, that's better for their future and they have a point
Enq : ok
Annie : Afrikaans is on the decline
Enq : and you see it in the kids already ? they're choosing less ... less Afrikaans ? (baisse la voix à sa demande, sans doute car d'autres professeurs de son école sont proches)
Enq : (voix basse) there's more White who are going to the Zulu class, Indian do, instead of Afrikaans
Enq : so they prefer to take Zulu now ?
Annie : they just see it and they're right as a better tool for the future
Enq : ok ? yeah that would make sense as well
Annie : our Zulu population is huge ! (voix moins forte)
Enq : yeah !
Annie : then if you can speak the language...
Enq : yeah ? socially it's better ?
Annie : yeah
Enq : and for work probably ?

- Annie : yeah, work ! WORK. I've got a girl whose dad insisted that she did English Zulu and French and he said to me that's all she needs, English and Zulu she's fine in this country, overseas English and French, I said to him you're right
- Enq : that's interesting! that it was on the dads hey/
- Annie : hm!
- Enq : that's very interesting to hear
- Annie : he said my girls must ex...
- Enq : it actually makes sense with what you know I meet teachers and kids from schools and it goes with it. But on the other end what is surprising is that, I've talked to a guy at alliance Française, you know, the director of Alliance Française/
- Annie : oh yes/
- Enq : in Durban, he says that Government doesn't want to put any money into the Alliance Française! Either to hire people to train teachers or...
- Annie : xxx I was going to get you hm south African Government's not very supportive of French, doesn't promote doesn't put ANY money into anything that's why it's landed at the ...ELITE schools
- Enq : ok ?
- Annie : who can pay for it themselves. they're not interested they are interested in promoting the...black African languages yeah ...there's no, no support from our Government for French
- Enq : yeah and it seems that ours eh is good politic speeches but then money wise they're strict. But it's not only in South Africa, it's,
- Annie : hm
- Enq : general. apparently it's tight because I was looking for a job to come and finish my PhD in KwaZulu-Natal, to be here on my research field
- Annie : yeah/
- Enq : and the guy told me they don't want to give money to hire someone
- Annie : foreigners especially yeah
- Enq : though I could be here on a special skill visa that's the only way I could be here but yeah, still for the xxx so do you think French has a...a space ? actually it seems to have a space in the kids' education because it comes at it ends up because of the mistakes of the F.E.T.s it ends up being a third language for plenty of kids
- Annie : yeah
- Enq : how do you think it's going to go ? I know it changes quickly these days it's a big change time right now
- Annie : you know...French is always under threat because it's not a South African language
- Enq : yeah/
- Annie : we don't have the support to become much...I'm sure they would just be quite happy to actually just chuck it out. It's chucked...it's been thrown out the Governments schools
- Enq : yeah/
- Annie : they used to offer it in a couple of Governments schools
- Enq : really ?
- Annie : and the Government said no. they're not spending money on...just foreign language teachers
- Enq : before the end of apartheid or after ?
- Annie : before
- Enq : ok
- Annie : yeah towards eh I went to a Government my first year of high school, (19)93, and I could take French
- Enq : oh!
- Annie : yeah and then it phased out

- Enq : why you had to ?
Annie : the classes are getting bigger, the Government schools have landed now with education being open to everyone they're having the problem in the old days with maybe 25 in a class now to 45...So, now instead of getting a French teacher they now need two math teachers
Enq : yeah
Annie : you see so they'll chuck the French teacher/
Enq : it's very financial
Annie : it's finances. yeah and the Government's lack of interest in foreign languages/
Enq : ok hm...do you think European languages could be a threat to national languages here?
Annie : no, they they're just you know Céline there is so many illiterate people here you know what I mean by illiterate they can't read or write
Enq : yeah !
Annie : and so and that would be xxx fast amount of population that's Africa it's like that and I think for those people just to be able to communicate in something that someone understands ...yeah no I don't think European languages would threaten us in any way or the way our population is
Enq : ok and mid-term ? when people get more education or... when there's more people like receiving education ?
Annie : I don't know I don't think so unless we're starting having strong quotas with West Africa

Enq : ok/
Annie : you know, with the trade wise or whatever but at the end of it the turmoil most of West Africa countries at the moment I've read xxx quotes you know there's some going well on there
Enq : yeah
Annie : yeah so I don't think so hm... but yeah our Government's on a drought to promote Zulu
Enq : yeah ...ok like in KwaZulu-Natal and Xhosa in the Cape and ?
Annie : yeah
Enq : yeah ok they're trying to promote the...
Annie : national
Enq : yeah
Annie : indigenous languages
Enq : yeah...what about F.E.T. ! have you had yours in French and what do you think of that ?
Annie : hm ! eh... we like the ideas hm....the way they're marking and testing, at gifts, hm let me explain this...instead of everything being weighted on can the child write an essay some kids can write essays very well somebody else can't does not mean now they mustn't take French
Enq : yeah
Annie : the mark distribution is much fairer like you can get a kid try for oral now some people are better at speaking than writing. there's creative marks like designing up cartoon so it gives people more opportunity to take French that maybe can't write essays but they can do other things
Enq : yeah and it shows the language as something else than only academic as well
Annie : yeah.
Enq : because we can LIVE in a language as well
Annie : the new system's very good its' just the only thing that drives us mad is the paperwork?
Enq : yeah ! I've heard about that !
Annie : yeah ! Everything you do you've got to label it ok this task is testing this because I mean we think in our head automatically as a teacher because xxx look up the codes it's like being a doctor you've got to code everything
Enq : yeah

- Annie : irritating !
- Enq : true I've heard about it. I've also heard some teachers say that was a big waste of money and time...not everyone hey but some
- Annie : hm no hm I know eh I understand their point the problem is the Government is trying to free make education more available for everybody ok. Now you take a rural school in the bush that doesn't even have a blackboard they don't have a photocopy machine they don't have textbooks.
- Enq : exactly !
- Annie : and they now have to start doing codes they've got eighty kids in the class and group work they must assess this and this...
- Enq : exactly
- Annie : its not freeing them, it's making them more restricted
- Enq : the material doesn't look very accessible at first
- Annie : yeah
- Enq : so it also requires from the teachers lots of reading at calm and
- Annie : yeah
- Enq : especially for the thirteen to fifteen year olds there is a lot of group work activities now and I promise you often xxx look at that with a pinch, at rural schools in the, I'm talking in the bush
- Enq : yeah/
- Annie : you can have eighty. in a class. Even more. now how do you do constantly group work and assess all those groups ? how do you get the teaching done ? if you're spending lessons and lessons marking group work ?
- Enq : so do you think it's made on a ...certain type of model ?
- Annie : yeah !
- Enq : it's sort of specific ?
- Annie : F.E.T.s is great in theory but it only suit the elite schools
- Enq : yeah
- Annie : it won't suit the school out in the bush
- Enq : I've heard it was made also thanks to the new D.E.L.F. and D.A.L.F. eh and also European council's work ?
- Annie : yeah
- Enq : have you heard about it ?
- Annie : yes yeah
- Enq : you know who made it or ?
- Annie : ...no
- Enq : I have to look into it as well
- Annie : ok
- Enq : last question !
- Annie : sure !
- Enq : I've heard the other day I was listening to S.A.F.M. one morning
- Annie : hm
- Enq : and they were debating whether English should be the only official language in the country or not with everyone phoning and telling their various opinions
- Annie : ok because you know we've got eleven yeah ?
- Enq : yeah! so what do you think ?
- Annie : ... I don't think that's fair !
- Enq : ok
- Annie : because eh I mean it's easy for me fine I'm English no problem but our country isn't an only an English speaking country...you know you've got people that speak Zulu xxx Afrikaans, hm I DO feel that maybe they should cut down and not make eleven

Enq : yeah
Annie : but I think that the black people (baisse la voix) must be very resentive of Afrikaans, people must think the English speaking people...yeah maybe cut it down but I don't think that's politically acceptable to make
Enq : yeah because then if you...to cut them four or five that means they are considered less important
Annie : yeah
Enq : than the other ones who are left
Annie : yeah
Enq : so it's going to create conflicts in a minute
Annie : look and eh I'm sorry to say that but in reality if you can't speak English you going to come short
Enq : yeah
Annie : in in Africa ...Europe wherever! and I would be very scared if I had xxx couldn't speak English eh...but at the same time I don't think you can make it the national language only
Enq : yeah it's a big debate hey. ok thanks !
(l'entretien est terminé, nous essayons d'arranger une seconde rencontre, qui n'aura pas lieu, nous discutons du questionnaire)

Enq : I'm explaining to you you tell me what you prefer, I've prepared a little questionnaire it's only for the French teachers because that way I could come and volumes of students they have what material they use what they think of their class which was a first approach before trying to meet them and I did not have your address so I did not send it to you
Annie : yeah
Enq : so that's what I wanted to xxx the only reason why I've done by on the internet eh on word is because most of the time teachers they don't like handwriting and it's quicker
Annie : yeah oh no I prefer xxx

Enregistrement 5

Enq : when I came back to South Africa this time I sent the French teachers the questionnaire in French
Annie : yeah
Enq : and I had very few responses up to now
Annie : yeah they're very busy
Enq : and there is holidays and all that but also one teacher told me that it was because my questionnaire was in French
Annie : ...I don't see a problem if you're a French teacher !
Enq : yeah...but one teacher told that's because they you know they...if the person's not sure they're not going to send it back ...by fear to be mistaken to... write mistakes
Annie : you know what ? only at the French meetings is that ok obviously not now that we DO have mother tongue French speaker teachers ok now very fine, but there is so much between the English speakers that oh! her accent's not better than mine or look at her accent. that it's so stupid that everyone is too scared to open their mouth in French, that's what it is. and if you're being a French person they're worried that oh ! you're going to think their French is xxx
Enq : that's why ! I did not hear a word of French. that's why I was asking you
Annie : yeah
Enq : because you'll tell me honestly !
Annie : yeah they feel inferior yeah
Enq : and I'm not coming for anything I mean I'm coming with my average English and *voilà* !

Enq : I know. it's silly because I mean being we all I mean if they had to read a document I know them they would understand.
Enq : yeah !
Annie : immediately
Enq : so do you think it's a ...it's also because of that they couldn't answer or/
Annie : they feel inadequate yeah
Enq : ok so maybe...I don't know if I have sent it in English but I will
Annie : English will probably get you further I know these people
Enq : and at first I was no I'm not going to send it in English because they are going to feel offended if I send it in English! so I send it in French !
Annie : yeah you'll get more responses in French eh I mean in English
Enq : in English !
Annie : in English yeah that's an arrogance thing
Enq : yeah as I was trying to be polite and not offend them
Annie : yeah
(nous échangeons quelques mots en français).

Résumé

Ce travail vise à mettre en perspective la position du français dans le processus d'évolution démocratique de l'Afrique du Sud, dont l'histoire n'est pas liée à celle de la francophonie. Les perspectives du français changent avec les représentations qu'il engendre et donc avec les défis auxquels font face les enseignants du secondaire et les enseignants-chercheurs, sur qui l'innovation repose. Le français présente en effet de nombreux intérêts en tant que langue africaine pour le positionnement international de l'Afrique du Sud tout autant que pour contribuer à la renégociation du rapport à l'identité/ altérité en représentant une ouverture valorisée sur d'autres formes de pluralités. Ce travail amène notamment à questionner les manières de travailler avec les francophonies dites minoritaires.

Mots clés : FLE, didactique des langues, sociolinguistique, histoire de l'Afrique du Sud, politiques linguistiques et éducatives, répertoire pluriel, compétence plurilingue, pluralité, identité/ altérité, xénité, pratiques et représentations, contextualisation, français, KwaZulu-Natal, Afrique du Sud, f/Francophonie.

Résumé en anglais

This work aims at giving perspective to the position of French in the South-African democratic process, whose history is not linked to that of the francophone world. The outlook for French changes with perceptions of the language and, in turn, with the challenges faced by secondary school teachers and university researchers of French, on whom innovation depends. In fact, as an african language, French represents several points of interest for South Africa's international position, as well as for its contribution to the renegotiation of identity/ otherness, given that French is perceived as a valued opening to other forms of plurality. This research leads ultimately to questioning the type of relations established with francophone situations labelled as being in the minority.

Keywords : French as a foreign language, didactics, sociolinguistics, history of South Africa, education and language policies, plural repertoire, plurilingual proficiency, plurality, identity/ otherness, foreignness, practises and perceptions, contextualisation, French, KwaZulu-Natal, South Africa, f/Francophonie.

Résumé

Ce travail vise à mettre en perspective la position du français dans le processus d'évolution démocratique de l'Afrique du Sud, dont l'histoire n'est pas liée à celle de la francophonie. Les perspectives du français changent avec les représentations qu'il engendre et donc avec les défis auxquels font face les enseignants du secondaire et les enseignants-chercheurs, sur qui l'innovation repose. Le français présente en effet de nombreux intérêts en tant que langue africaine pour le positionnement international de l'Afrique du Sud tout autant que pour contribuer à la renégociation du rapport à l'identité/ altérité en représentant une ouverture valorisée sur d'autres formes de pluralités. Ce travail amène notamment à questionner les manières de travailler avec les francophonies dites minoritaires.

Mots clés : FLE, didactique des langues, sociolinguistique, histoire de l'Afrique du Sud, politiques linguistiques et éducatives, répertoire pluriel, compétence plurilingue, pluralité, identité/ altérité, xénité, pratiques et représentations, contextualisation, français, KwaZulu-Natal, Afrique du Sud, f/Francophonie.

Résumé en anglais

This work aims at giving perspective to the position of French in the South-African democratic process, whose history is not linked to that of the francophone world. The outlook for French changes with perceptions of the language and, in turn, with the challenges faced by secondary school teachers and university researchers of French, on whom innovation depends. In fact, as an African language, French represents several points of interest for South Africa's international position, as well as for its contribution to the renegotiation of identity/ otherness, given that French is perceived as a valued opening to other forms of plurality. This research leads ultimately to questioning the type of relations established with francophone situations labelled as being in the minority.

Keywords : French as a foreign language, didactics, sociolinguistics, history of South Africa, education and language policies, plural repertoire, plurilingual proficiency, plurality, identity/ otherness, foreignness, practises and perceptions, contextualisation, French, KwaZulu-Natal, South Africa, f/Francophonie.