Problématique de l'enseignement du français dans la société multiculturelle sud-africaine

Les transformations politiques qui ont eu lieu en Afrique du Sud, au cours des cinq ou six dernières années, ont évidemment affecté toutes les sphères de la vie, y compris l'enseignement du français, à l'université comme dans les lycées. Cet enseignement a subi des changements importants et cela pour plusieurs raisons. Mais tout d'abord, il est nécessaire de dresser un tableau de la politique linguistique gouvernementale, pendant et après l'apartheid, pour comprendre la place qu'occupe le français en Afrique du Sud.

I. Historique de la politique linguistique gouvernementale pendant et après l'apartheid

Pendant le régime de l'apartheid, l'enseignement en langue maternelle était imposé dans le cadre de « l'éducation bantoue ». Le principe à la base de cette politique et qui lui servit de prétexte — c'est à dire que l'enseignement donné en langue maternelle est le meilleur pour l'enfant — était tout à fait valable. Ce principe était corroboré par les résultats d'une recherche faite par l'UNESCO, et publiés dans une monographie en 1953, qui démontrait justement que

> l'enseignement en langue maternelle était le meilleur. Psychologiquement, il présente un système de signes significatifs, qui fonctionne automatiquement dans l'esprit de l'enfant, pour ce qui est de l'expression et de la compréhension. Sociologiquement, c'est un moyen d'identification au sein des membres de la communauté à laquelle appartient l'enfant. D'un point de vue pédagogique, l'enfant apprend plus rapidement au moyen de celle-ci qu'à travers une langue qui ne lui est pas familière.

L'expérience suivante prouve que l'enseignement dans la langue maternelle est le plus efficace et le meilleur. Cette expérience fut faite au Mali par une Norvégienne. Cette dernière prit deux groupes pilotes, en classe primaire. Avec le premier groupe, l'enseignement fut fait en français; avec le second, il se fit en bambara et le français fut la langue seconde. Après trois ans, on donna aux élèves de chaque groupe une rédaction à faire en français. Étonnamment, le premier groupe à qui on avait enseigné *seulement en français* s'acquitta *moins bien* de la tâche que le second groupe, qui avait le bambara comme langue d'enseignement. Ceci prouve qu'un univers multilingue, dans l'enseignement, et dans un contexte pédagogique rationnel, favorise un meilleur apprentissage d'une langue seconde.

Ce principe éducatif, très valable en lui-même, fut utilisé par le régime de l'apartheid à des fins politiques négatives. Imposer un enseignement dans les langues maternelles, xhosa, zoulou, venda, etc., selon la province, aux niveaux primaire et secondaire, était une entreprise délibérée pour *diviser et diriger*. De plus, le gouvernement nationaliste s'assurait que l'instruction des Noirs restait inférieure à celle de leurs homologues blancs. Et l'afrikaans restait partout une langue obligatoire. Ceci provoqua les soulèvements de 1976, quand les lycéens africains de Soweto protestèrent, exigeant l'anglais comme langue d'enseignement. Il y eut sept cents victimes quand l'armée intervint pour disperser les enfants (Dekker et van Schalkwyk 457). Cette manifestation estudiantine était un défi direct à l'éducation imposée par le régime de l'apartheid et déclencha des mouvements de résistance sans parallèle jusque là dans l'histoire du pays.

Aujourd'hui, pour pouvoir enseigner à tous les enfants dans leur langue maternelle (venda, tswana, sotho, etc.) au niveau du secondaire, il faudrait produire un matériel pédagogique adéquat en langue locale, et à cela s'oppose le coût prohibitif de le faire pour toutes les langues du pays. Ce matériel existe dans une certaine mesure pour le xhosa et le zoulou, mais pas pour les autres langues. De plus, on doit tenir compte du sous-développement lexical et conceptuel de certaines de ces langues nationales. Il faudrait qu'elles soient développées pour répondre aux demandes scientifiques et aux progrès techniques. Sans la terminologie

précise nécessaire, on pourrait aboutir à une complète incohérence et à des résultats désastreux. On cite souvent le cas du *luhya*, une langue parlée au Kenya, où il n'y a qu'un seul mot pour désigner une forme à quatre côtés, soit un carré, un rectangle, un parallélogramme ou un losange. Une telle pénurie de termes ne permet guère l'étude de la géométrie ! Même le xhosa contient une grande quantité de termes anglais. Il n'y a qu'à écouter les programmes de radio en xhosa. Le nombre d'expressions et de mots anglais qui émaillent chaque phrase est frappant.

II. Suprématie de l'anglais en Afrique du Sud

Les Africains, Xhosas, Zoulous, Vendas, Sothos, Tswanas, etc., forment la grande majorité des Sud-Africains. Voici quelques statistiques démographiques, qui viennent du dernier recensement, fait en octobre 1998. Africains: 76,7%, suivis par les Blancs, 10,9%, les *Coloureds* ou Métis 8,9%, les Indiens, 2,6% et le reste, 0,9%. Il y a onze langues officielles en Afrique du Sud. La langue la plus importante numériquement est le zoulou, parlée par 23% de la population, suivie par le xhosa, parlé par 18% de la population, puis l'afrikaans, qui est la langue première de 14% de la population — c'est la langue de la population métis de la Province du Cap —, puis l'anglais, 9%.

Malgré cela, l'anglais reste la langue dominante, la langue des affaires, de la politique, de la réussite sociale. C'est la langue prédominante à la télévision et la langue de l'enseignement. Aujourd'hui, la langue maternelle restant trop associée aux diables de « l'éducation bantoue », il n'est guère surprenant que beaucoup de Sud-Africains noirs préfèrent que leurs enfants soient instruits dans la langue anglaise qui leur donne accès à un monde plus vaste. Même à l'Université du Western Cape, où la majorité des étudiants est de langue afrikaans, l'anglais a sans aucun doute la suprématie. Il est maintenant obligatoire dans le cursus de la première année. Tous les étudiants sont *obligés* de suivre une année de perfectionnement en anglais, alors que la politique langagière du pays semblait très libre et démocratique. Ceci pourrait sembler suspect, presque un recours à l'ancien régime, et contraire à la

nouvelle constitution, la plus libérale au monde, qui affirme et assure la diversité dans la « *rainbow nation* », « la nation arc-en-ciel ».

Par ailleurs, l'Afrique du Sud devient partie intégrante du village global. Et avec l'accès à l'Internet, pour beaucoup de Sud-Africains, l'anglais acquiert encore plus de puissance. La maîtrise de l'anglais a donc des conséquences énormes dans un monde informatisé. La mondialisation de la communication amène la mondialisation de la culture, par la langue. C'est pourquoi, même le Botswana et le Lesotho qui pourtant ne possèdent qu'une seule langue principale, continuent à utiliser l'anglais comme langue d'enseignement surtout au niveau des collèges et des lycées.

III. Quelle est donc la place du français dans une Afrique du Sud multilingue ?

Dans le passé, le français était enseigné dans les lycées les plus importants et prestigieux de chaque ville, mais ni dans les lycées africains ni dans les lycées métis. Quand il était choisi par les lycéens blancs, parmi les six matières présentées à l'examen final (le *Senior Certificate* ou *Matriculation*), le français venait en troisième place, après l'anglais et l'afrikaans, les deux langues officielles obligatoires. Les lycéens avaient déjà fait quatre ou cinq ans de langue, culture et littérature françaises. Aujourd'hui, de plus en plus de lycéens blancs apprennent, à part l'anglais ou l'afrikaans, une langue nationale, celle de la province dans laquelle ils vivent, comme le xhosa, dans la Province du Cap, ou le zoulou dans le Kwazulu-Natal. La connaissance d'au moins l'une de ces langues nationales est essentielle et obligatoire si on veut accéder à beaucoup de professions et à des postes administratifs. Ainsi, pour être accepté dans le programme de Maîtrise en Psychologie Clinique, à l'Université de Cape Town, il est obligatoire d'avoir un Certificat de Compétence en xhosa.

Aujourd'hui, dans les lycées anciennement blancs qui l'enseignent, le français vient donc en quatrième place après l'anglais, l'afrikaans et la langue officielle de la région. De moins en moins d'enfants le choisissent comme matière dans ces lycées et beaucoup d'établissements, même les plus prestigieux, comme Rondebosch Boys'

High ou Herschel, un lycée de jeune filles, l'ont supprimé de leur cursus. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles, à l'Université de Cape Town, nous avons de si gros effectifs dans nos classes de Français Intensif, destinées à des étudiants qui n'ont jamais fait de français, et parmi eux — il est intéressant de noter cela — plus de la majorité des étudiants sont « non-blancs ».

Pourtant, un phénomène nouveau est apparu ces dernières années. Un grand intérêt a été éveillé, parmi la population estudiantine *métis* du Cap, pour la langue et la culture françaises. Ce phénomène est dû à la vision et à la politique linguistique de la France qui, depuis la fin des années 80, a encouragé et financé l'enseignement du français, d'abord à l'Université du Western Cape, puis dans les lycées métis d'Athlone et de Mitchell's Plain, a créé une Alliance Française à Mitchell's Plain et a donné des bourses aux étudiants métis pour qu'ils aillent étudier en France ou à la Réunion. Voici quelques chiffres, fournis par le Département d'Éducation de la Province du Cap, qui datent de 1996: cette année-là, 530 élèves étudiaient le français dans *quatre* lycées métis, pour environ 800 élèves dans *dix-huit* lycées publics et privés des quartiers autrefois blancs. On peut voir l'intérêt grandissant porté au français dans les lycées métis, alors qu'il y a dix ans, le français n'était pas offert dans ces établissements. Cette langue n'a toujours pas été introduite dans les lycées des banlieues africaines. Ceci est sans doute la raison du grand nombre d'étudiants africains dans nos cours de Français Intensif. Je parle de lycées « métis », « africains ». En effet, la composition des effectifs des lycées dans les quartiers métis ou africains ne s'est pas du tout modifiée depuis la fin de l'apartheid, malgré le changement de politique, c'est à dire qu'il n'y a pas d'enfants blancs dans ces lycées. Par contre, le pourcentage d'enfants « non-blancs » dans les lycées des quartiers autrefois blancs augmentent. Ces enfants doivent couvrir de longues distances en train ou en autobus, pour recevoir une meilleure éducation dans les lycées autrefois entièrement blancs.

Dans les lycées métis, le français vient donc en troisième place, après l'afrikaans et l'anglais. Ce sont ces lycées qui maintenant fournissent une grande partie de nos étudiants, à l'Université de Cape Town. A partir de 1999, l'enseignement du français sera supprimé après l'année

de Français Intensif à l'Université du Western Cape. Cette décision drastique a été prise par le Vice Chancelier de l'Université, Monsieur Cecil Abrahams, pour des raisons financières. Ceci fait que, le malheur des uns faisant le bonheur des autres, les lycéens métis qui, auparavant, allaient à l'Université du Western Cape, en vue de faire un « *Major* » en français viendront, nous l'espérons, à l'Université de Cape Town.

IV. Raisons des changements dans notre enseignement du français, à l'Université de Cape Town

1. La raison la plus importante de ces changements est que le *profil* des apprenants a changé. 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 Potschefstroom 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.

Aujourd'hui, au niveau de l'université, il existe une grande diversité dans nos effectifs. Environ 45% de la population estudiantine à l'Université du Cap est « non blanche », ce qui est la proportion des étudiants de Français Intensif, c'est à dire ceux qui débutent en français. Dans notre enseignement du français, nous devons donc tenir compte de ces différences culturelles qui affectent évidemment l'approche communicative de l'enseignement des langues (enseignement par questions et réponses).

Voici trois exemples de ces différences culturelles qui pourraient dérouter ou être faussement interprétées. Un collègue français me donnait son opinion sur l'une de ses étudiantes africaines. Il la pensait fuyante, peu franche, car elle ne le regardait jamais en face lorsqu'il lui posait des questions, comme si elle avait quelque chose à cacher. La raison de cette attitude, a-t-il compris plus tard, était tout simplement que, dans la culture africaine, il est impoli pour une femme de regarder un

homme en face, même quand il lui parle. Mon collègue avait mal interprété son attitude. Il faut donc être conscient de ces différences, pour comprendre les réactions des sujets à qui l'on enseigne, quand on utilise la méthode communicative. Ces différences sont bien indiquées aux étudiants qui étudient la psychologie par exemple, et qui se destinent à la profession de psychologue, mais non aux futurs professeurs de français. D'autre part, j'ai remarqué qu'un(e) étudiant(e) métis(se) sera plus porté(e) à répondre affirmativement aux questions: « Avez-vous compris ? », « Avez-vous eu suffisamment de temps pour faire ce travail ? », même quand cela n'est pas le cas, qu'un autre étudiant. L'étudiant(e) ne veut pas embarrasser le professeur ou le peiner. Une réponse négative pourrait déplaire, ou bien il (elle) ne veut pas perdre la face.

Voici un autre exemple de différence culturelle qui, lui, n'affecte pas l'enseignement des langues, mais qui pourrait créer une fausse impression. Il se peut qu'un Africain soit le premier à sortir d'une pièce ou d'un ascenseur, même avant une femme. Ceci n'est pas par manque de courtoisie ou de bonnes manières, mais simplement parce que, dans le passé, les hommes sortaient les premiers de leurs cases, dans les kraals, au cas où il y aurait à affronter quelque danger.

2. Les besoins et les intérêts des étudiants ayant changé, il nous a donc fallu transformer nos programmes.

a. Avec la proximité de l'Afrique francophone et la multiplication des liens avec ces régions du globe, nos étudiants se rendent de plus en plus compte de l'importance du français. D'où l'attraction de cette langue pour eux. Maintenant, il ne s'agit plus d'érudition ni de culture générale, mais de *carrière*: le français est utile pour un certain nombre de carrières. C'est pourquoi nous avons dû modifier et diversifier nos programmes. Nous devons 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.

Donc, parallèlement au module littéraire, et à la connaissance de la culture à travers la littérature, car c'est aussi par la littérature qu'on apprend à connaître un pays, son histoire, son passé et son identité, nous

offrons — et cela est tout récent — des modules de français pratique qui mènent à un "major": ce que nous appelons le français de spécialité, le français légal, des affaires, du tourisme, de la diplomatie, etc. Mais, selon que l'étudiant est débutant ou non, cet enseignement n'a lieu qu'après deux ou un an de français à l'université, au cours desquels 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. Beaucoup ont l'impression que ces modules pratiques les préparent mieux à une profession et à gagner leur vie après les études.

b. Le Cap est le lieu de nombreux congrès panafricains où beaucoup de participants sont Africains francophones. A l'université, nous avons une demande incessante de traducteurs et d'interprètes. Ceci nous a poussés, avec l'aide des services linguistiques et de Coopération de l'Ambassade de France, à envisager la création, au Cap aussi — parce qu'il y en a une à l'Université du Witwatersrand — d'une école de traduction dans l'année à venir et éventuellement d'interprétariat, quand la première sera bien lancée.

c. Un apprentissage intensif et très rapide de la langue, qui durerait trois mois, est envisagé pour les étudiants en sciences, ingénierie, archéologie, etc. et pour des adultes intéressés venant du monde des affaires, de la diplomatie, etc. qui paieraient séparément le Département de Français. Cet enseignement aurait l'avantage de nous permettre de mieux équilibrer notre budget.

V. Changement de méthode et de direction

a. Depuis 1975, et pendant quinze ans, nous avons utilisé avec nos débutants une très bonne méthode communicative. C'était une méthode américaine, excellente du point de vue de la structure, des exercices de laboratoire, de la progression logique et systématique du plus simple au plus compliqué. L'enseignement se faisait entièrement en français. L'ouvrage utilisé était *Langue et Langage,* de Pucciani et Hamel. Cette méthode avait pourtant un grave défaut et il nous a fallu la remplacer par une autre. Le problème était qu'elle s'adressait à des apprenants américains et qu'elle établissait incessamment des parallèles et des

comparaisons entre le monde américain et le monde français. Cette approche ne convient plus à notre public multiculturel, en partie « non-blanc ». Nous utilisons maintenant un ensemble de méthodes parmi lesquelles *Diagonales et Espaces,* non plus centrées sur les États-Unis, mais qui essaient de présenter tout le monde francophone.

b. Dans le module de littérature, des champs nouveaux ont été abordés. 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.

VI. Connaissance des langues autochtones et de leur structure

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.

Pour 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, je vais me servir des résultats d'une recherche effectuée par M. Thapedi Masanabo, membre du Département de Français à l'Université du Nord. Il a présenté les résultats de son travail dans une communication donnée au cours du Congrès de septembre 1998 de l'Association pour les Études

Françaises en Afrique du Sud. Il a montré comment l'apprentissage d'une langue seconde s'appuie sur l'expérience linguistique du sujet et révélé le rôle que jouent la langue maternelle et la langue seconde dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'est aperçu que l'apprenant transférait des compétences acquises dans sa langue maternelle ou s'appuyait sur des modèles textuels intériorisés lors de l'apprentissage d'une langue seconde. M. Masanabo a fait traduire en anglais et en français par ses étudiants un texte qu'il avait rédigé lui-même en zoulou, en tenant compte de critères relatifs au niveau de l'apprenant, pour pouvoir mettre en relief les traces éventuelles liées à la langue maternelle et à la langue seconde et rendre compte des conséquences linguistiques, des problèmes et des complications possibles.

Je répéterai deux des exemples qu'il a donnés : l'adverbe zoulou *kusasa* (qui veut dire demain) a été traduit par « au demain » et « à demain » en français. Pourquoi ? Parce que l'apprenant avait commencé par traduire le texte zoulou en anglais tout d'abord, puis en français : donc *kusasa* fut traduit par *tomorrow*, puis par « au demain » où « à demain ». Il avait ajouté la préposition « à » à l'adverbe demain, donnant ainsi « à demain » et « au demain ». Cette erreur a pour origine le passage par la langue seconde. L'apprenant avait également observé que le zoulou *namusa* (aujourd'hui) était traduit par ***to**day*, en anglais et par « **au**jourd'hui » en français, et en avait conclu que les prépositions « **à** » et « **au** » se traduisent par ***to*** en anglais. Il y a eu une sur-généralisation. Il ajoutait donc systématiquement « **à** » ou « **au** » pour former l'adverbe: aujourd'hui, au demain. Et de même, il obtenait « au soir », pour *tonight*.

M. Masanabo a donné un deuxième exemple : il y avait en zoulou : « *Mina angisithandi samalahle* », traduit par « Je n'aime pas le train à charbon » au lieu de « train à vapeur », car en anglais, on peut dire « *a coal train* ». M. Masanabo, qui est de langue zouloue, put ainsi analyser comment s'opérait le passage d'une langue à une autre, relever les difficultés que rencontrait l'apprenant et répertorier les problèmes syntaxiques et grammaticaux et les erreurs qui sont différentes selon que l'on traduit directement ou par l'intermédiaire d'une troisième langue.

Nous avons justement une étudiante à l'Université de Cape Town, qui prépare une thèse de PhD pour essayer de démontrer comment l'apprentissage de la langue étrangère, le français, se fait à travers l'écran de la langue maternelle, le zoulou, et de la langue seconde, l'anglais.

Conclusion

J'ai donc dressé un tableau des transformations que nous avons apportées à notre enseignement du français, pour faire face aux nouvelles conditions du pays et aux besoins des étudiants. L'Afrique du Sud veut jouer un rôle en Afrique et pour cela, elle doit parler français. D'où l'attraction durable de cette langue pour nos étudiants. Une nouvelle francophonie est en train de se développer, non définie géographiquement, mais qui se présente comme un bagage linguistique, professionnel et culturel, permettant une ouverture sur le monde auquel doit faire face l'Afrique du Sud.

Anny Wynchank[1]

RÉFÉRENCE

Dekker, E., O. J. van Schalkwyk, eds. *Modern Education Systems* (Durban, South Africa: Butterworths, 1995).



[1] University of Cape Town, Department of French (South Africa).