Se payer d'intention; en Afrique du Sud la transformation linguistique de l'école reste à faire

Michel Lafon

▶ **To cite this version:**

Michel Lafon. Se payer d'intention; en Afrique du Sud la transformation linguistique de l'école reste à faire. Labrune-Badiane, Céline; de Suremain, Marie-Albane; Bianchini, Pascal de Suremain,. L'école en situation postcoloniale, L'Harmattan, pp.183-216, 2012, Cahiers Afrique n°27. halshs-00738206

HAL Id: halshs-00738206
https://shs.hal.science/halshs-00738206

Submitted on 3 Oct 2013

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.

Se payer d'intention : en Afrique du Sud, la transformation linguistique de l'école reste à faire

Michel LAFON[*] [1]

Les politiques de langue *de* et *à* l'école[2] en Afrique du Sud constituent un prisme révélateur s'il en est des tensions et des contradictions qui traversent la société sud-africaine. Les langues de l'école constituent en effet depuis longtemps, sans doute dès la prise de possession anglaise de ce qui était initialement un comptoir hollandais, un enjeu crucial.

Parce que le régime d'*apartheid* avait instrumentalisé le système éducatif, cantonnant les Africains dans des écoles mal dotées dispensant un programme axé sur les disciplines pratiques et recourant obligatoirement qui plus est aux langues vernaculaires, l'abolition du cloisonnement racial des établissements ainsi que de tout vestige d'imposition linguistique explicite fut prioritaire lors des négociations de la transition. Il n'est pas sûr toutefois que la réforme soit allée au-delà de ces impératifs.

Nous examinons d'abord le cadre réglementaire de la politique de langue instaurée après la transition, en en rappelant les racines historiques. Nous situons ensuite les langues comme un élément intégral du système dichotomique qui s'est enraciné, 15 ans après la transition[3]. Nous arguons que, tant que les efforts, au demeurant réels, de réévaluation du rôle des langues

---

[*] *LLACAN & IFAS-CNRS UMIFRE, Johannesburg, Afrique du Sud. Research Fellow, Center for Research on the Politics of Language, University of Pretoria.*
Lafon@vjf.cnrs.fr et michel.maikoro@gmail.com

[1] Je remercie les éditrices de ce numéro de m'avoir invité à y contribuer. Je les remercie pour une lecture critique d'une première version qui m'a permis de l'améliorer. J'assume à l'évidence la responsabilité des analyses et opinions présentées ici.

[2] Par langues *de* l'école, nous nous référons aux langues officiellement présentes dans une école donnée, tant comme langues(s) d'instruction que comme matière, au titre de la législation et des choix explicites des écoles. Par langues *à* l'école, nous nous référons aux pratiques linguistiques spontanées en classe de la part des élèves comme des enseignants, qui se situent souvent en marge de la politique énoncée. « Politique de langue » traduit *language policy*, concept que ne rend exactement ni « politique des langues », ni « politique des langues à l'école » ; « politique linguistique éducative » a été utilisée (N. ALEXANDER, *Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003a) mais paraît lourd ; sans doute « décision en matière de langue » serait-il plus proche mais cette locution est dépourvue de l'implication de débat social qu'implique « politique ».

[3] Cet article, rédigé courant 2009 et à peine retouché début 2012, ne saurait prendre en compte dans leur intégralité les inflexions ultérieures de la politique de langue.

africaines à l'école et donc de transformation des pratiques linguistiques s'inscrivent dans cette dichotomie, au point d'en être devenu (ou d'en rester) un trait définitoire, ils resteront vains. Nous suggérons des pistes pour sortir de l'impasse, dans la perspective d'une transformation de la société enracinée dans une réévaluation du passé[4].

La transition (1992-1996)

Une « politique de langue » idéaliste sinon irréaliste

Indice indéniable de son importance en Afrique du Sud, la politique linguistique en général et ses aspects éducatifs en particulier figurent en bonne place dans la Constitution intérimaire de 1993, étape des négociations de la transition qui permettra la tenue des premières élections démocratiques[5]. Les dispositions essentielles, quelque peu atténuées, sont reprises dans la Constitution finale de 1996[6]. Dans son préambule, celle-ci place sur un pied d'égalité, à côté de l'anglais et de l'afrikaans, 9 langues africaines

[4] Cet article se limite à la politique de langue sans préjudice de la question de « l'africanisation » du modèle éducatif, dans les formes et les contenus. Dans les pays anciennement colonisés les choix en matière de langue à l'école révèlent souvent la localisation culturelle de celle-ci, même si cette question se pose quelle que soit la langue d'enseignement (voir par ex. Ph. HIGGS, « Towards an Indigenous African Educational Discourse : a Philosophical Reflection », *Internal Review of Education*, 54, 2008, p. 445-458). De fait, les plaidoyers en faveur d'une éducation multiculturelle en Afrique du Sud font souvent abstraction de la langue d'enseignement elle-même (par ex. P. MARAIS & C. MEIER, « 'Student teachers' understanding of multicultural education in public schools », *Africa / Education / Review*, 5(2), 2008, p. 184-198).

[5] La politique linguistique de l'Afrique du Sud démocratique a généré une foison d'études, généralement appréciatives du texte lui-même et de ses intentions. Voir entre autres N. ALEXANDER, *Language policy and national unity in South Africa/Azania: an essay*, Cape Town, Buchu Books, 1989; et 2003a, *op. cit.* ; T. MOYO, « Mother tongues vs an excolonial language as media of instruction and the promotion of multilingualism: the South African experience », *South-African Journal of African languages*, 2, 2002, p. 149-160 ; M. LAFON, « De la diversité linguistique en Afrique du Sud : comment transformer un facteur de division en un outil de construction nationale ? », *in* P. GUILLAUME, N. PEJOUT & A. WAKABWE (éds.), *L'Afrique du Sud, dix ans après, transition accomplie ?*, Paris, IFAS-Karthala, 2004, p. 215-247 ; « Linguistic diversity in South Africa - will a historically divisive factor become a hallmark for transformation? », *in* A. WA KABWE-SEGATTI, N. PEJOUT & P. GUILLAUME (eds.), *Ten years of Democratic South Africa. Transition accomplished?*, Johannesburg, IFAS, Cahiers de l'Ifas, 2006, p. 142-170, contient de nombreuses références.

[6] Government of South-Africa, *Constitution of the Republic of South Africa*, Pretoria, Government printer, 1993 ; *Constitution of the Republic of South Africa*, Pretoria, Government Printer, 1996.

(zoulou, xhosa, venda, tswana, tsonga, swati, sotho, pedi – sotho du nord –, ndebele)[7] ; toutes sont déclarées officielles.

En opposition aux politiques discriminatoires antérieures, la Constitution prône l'égalité, le respect des droits et de la dignité de chacun, sans préjudice des différences de race, de culture, de langue, de religion, etc. Une emphase particulière est placée sur la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle et linguistique. À la différence de pays qui, tel l'Algérie, l'indépendance obtenue, promurent, au nom d'un nationalisme étroit, une langue unique autre que la langue coloniale, la nation sud-africaine qui se veut unie et pluraliste reconnaît pleinement les droits linguistiques des différents groupes ethniques qui la constituent et se garde de toute tentative d'imposition linguistique explicite[8]. Ainsi, l'article 29 stipule le droit de chaque enfant à être éduqué dans la (les) langue(s) (officielle(s) de son choix, et l'obligation de l'État d'y répondre « dès lors que cela est raisonnablement faisable »[9].

Les modalités particulières de réalisation de ces principes sont articulées par des textes sectoriels pris dans la foulée – essentiellement le *National Education Policy Act* (1996) ; le *South African Schools Act* (SASA) (1996) *;* les *Norms and Standards for Language Policy in Public Schools in terms of SASA* (1996) ; et le *Language in Education Policy* (LiEP) (1997)[10] – à quoi s'ajoutent éventuellement des textes provinciaux. L'ensemble de ces textes représente un tissu complexe et parfois contradictoire de lois, règlements, pratiques, etc., qui s'appliquent de plein droit aux écoles recevant des fonds publics (*public & state aided schools*)[11]. Tous se réclament naturellement des idéaux constitutionnels. Ainsi du préambule de la LiEP qui, établissant un lien explicite entre politique de langue et attitude raciale, place une

[7] Nous citons les langues dans leurs graphies les plus courantes en français. La Constitution mentionne aussi, dans l'acte établissant le comité national des langues Pansalb, les langues khoisan et les langues indiennes ainsi que la langue des signes et les langues utilisées à des fins religieuses, comme l'arabe. Toutes méritent le respect.

[8] Il est juste de reconnaître que la diversité linguistique du pays – aucune langue africaine n'est langue maternelle de plus d'un tiers de la population – et le statut des diverses variétés – aucune ne dispose du prestige d'une culture écrite ancienne et de la validation religieuse – ne permettaient guère au demeurant de privilégier l'une d'entre elles.

[9] Toutes les traductions de l'anglais sont nôtres.

[10] Le site du ministère de l'Éducation (http://www.education.gov.za) fournit l'ensemble des textes réglementaires en vigueur et de nombreuses autres informations. Les textes cités ici sont accessibles aux adresses suivantes :
http://www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=329&catid=12&category=Acts&legtype=1 ; http://www.education.gov.za/Documents/policies/policies.asp

[11] Les écoles entièrement privées (*Independent Schools*) ne sont pas concernées mais ne peuvent déroger aux dispositions constitutionnelles. Cet article concerne les seules écoles publiques. En 2008, le pays comptait 24 751 écoles publiques (primaires et secondaires confondues), scolarisant 11 873 162 élèves, contre 1 124 écoles indépendantes scolarisant 366 201 élèves (Department of Education, *2008 School Realities*, Pretoria, 2008a. http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=HgvrBv0l%2fZE%3d&tabid=462&mid=1327).

responsabilité particulière sur l'école à travers les choix de politique de langue pour la formation d'une société non raciale et ouverte (Préambule art. 1.3*)*.

L'utilisation de la langue maternelle comme langue d'instruction est explicitement recommandée. Toutefois, concession à la réalité, il est admis que, provisoirement du moins, en attendant que les matériaux nécessaires soient élaborés dans les autres langues officielles, seuls l'anglais et l'afrikaans peuvent être langues d'instruction au-delà de la *Foundation Phase* (*FP*) (trois premières années de scolarité obligatoire). L'usage des langues africaines comme langues d'instruction se voit ainsi drastiquement limité. Au-delà, à partir de la 4e année, la langue maternelle africaine peut être maintenue comme matière au titre de « bilinguisme additif »[12].

Lorsqu'une langue africaine est langue d'instruction durant la *FP*, depuis la rentrée 2011, pour satisfaire et rassurer les parents africains et mieux préparer les élèves à la transition en *grade* 4, l'anglais[13] est introduit dès la 1re année (*grade* 1) à l'oral, comme matière[14].

Deux langues, prises parmi les langues officielles, sont obligatoires à l'examen de fin du secondaire, *Senior Certificate*[15] ; la langue d'instruction devant être passée au niveau supérieur, soit comme première langue[16].

La « politique de langue » recouvre ainsi deux paramètres différents, rassemblés dans les textes sous l'intitulé de « *language area* » :
- langue d'instruction[17] : outre des écoles monolingues à peine tolérées[18], la réglementation envisage expressément des écoles bilingues. Celles-ci se déclinent en deux modalités : i) *parallel medium* : coexistent dans le même établissement des classes utilisant une langue *x* et d'autres une langue *y* ; ii) *dual medium :* dans une même classe, certaines matières sont enseignées dans une langue *x*, d'autres, dans une langue *y* (à moins qu'il ne s'agisse d'une répétition du même enseignement*)*[19] ;

[12] Le bilinguisme additif est censé contraster avec la politique antérieure de substitution brutale de l'anglais et de l'afrikaans aux langues africaines comme langue d'instruction.
[13] En théorie ce pourrait sans doute être l'afrikaans, dans le cas improbable d'élèves africains désirant étudier en afrikaans plutôt qu'en anglais (voir ci-après).
[14] Jusque-là, l'introduction de l'anglais devait se faire au plus tard en *grade* 3.
[15] Cet examen est couramment appelé *matric*, pour *matriculation*, car il détermine l'accès au supérieur dès lors que les notes sont jugées suffisantes : on parle alors de *matric* avec *exemption* (d'un examen spécial d'entrée à l'université) ou encore d'*endorsement*.
[16] Les élèves, étrangers ou sud-africains, qui ont fait leurs études à l'extérieur du pays, peuvent obtenir une dérogation leur permettant de substituer à la deuxième langue une langue autre, prise dans une liste additionnelle publiée par le ministère, ou encore une autre matière. La réglementation référant aux langues à *matric* sera modifiée à partir de 2008. On y revient.
[17] Dans le jargon official : *Language of Learning & Teaching*, LoLT.
[18] Voir *infra*.
[19] La première lecture correspond au modèle historique (voir *infra*), la seconde davantage aux réalités actuelles.

- langue matière : l'ensemble des langues officielles peuvent être enseignées comme matière, aux différents niveaux reconnus (*1st*, *2nd* et *3rd languages)*. La langue d'instruction est obligatoirement enseignée comme L1. Les langues de la liste additionnelle peuvent être prises au niveau L3.

Qui choisit les langues dans une école donnée ? Depuis 1996, la décision est décentralisée à l'extrême puisque chaque école est apte à déterminer sa propre « politique de langue » (*School language policy)* par le biais de son comité d'établissement *School Governing Body* (SGB)[20]. Il appartient aux ministères provinciaux de l'Éducation de vérifier la conformité des choix des écoles avec les dispositions constitutionnelles, les réglementations sectorielles et éventuellement provinciales.

Parallèlement, les programmes ont été revus pour en expurger toute notion lourde des préjugés du passé et contraire aux principes constitutionnels. En 2000, une réforme importante modifia tant les contenus[21] que l'approche pédagogique qui passa à la pédagogie sur résultat (*Outcome Based Education*, OBE). Non sans que se développe une polémique sur la pertinence d'une telle méthodologie, les nouveaux programmes furent élaborés et mis en place graduellement[22]. Ils atteignirent la dernière année du secondaire (*grade* 12) en 2008, ce qui se traduisit par l'introduction du nouveau *National Senior Certificate*[23]. Le modèle ainsi mis en place a été défini comme *colour-blind* et assimilationniste[24].

Fait notable, les programmes (*Curriculum Statement* & *Learning Outcomes* pour chaque niveau et chaque matière), élaborés en anglais, furent traduits dans toutes les langues officielles, ce qui représente un effort remarquable bien que rarement relevé en terme d'amorce de développement linguistique[25]. Les éditeurs scolaires sont incités à produire des manuels dans ces langues.

---

[20] Les responsabilités des SGB sont considérables, tant dans le domaine immatériel – il doit définir une « *vision* », un « *code of conduct* » pour l'école – que pratique – il lui échoit de fixer les droits d'inscription et d'en déterminer l'utilisation, de sélectionner les enseignants et le directeur, etc. S. WOOLMAN et B. FLEISCH y voient « un quatrième niveau de gouvernement » (« *a fourth tier of governement* ») (*The Constitution in the Classroom: Law and Education in South Africa 1994-2008*, Pretoria, Pretoria University Law Press, 2009, p. 166).

[21] Department of Education, *Curriculum 2005. Learning for 21st century*, Pretoria, Government Printer, 1997.

[22] C. CARPENTIER détaille les circonstances de l'introduction d'OBE en Afrique du Sud (*L'école en Afrique du Sud entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*, Paris, Karthala, 2005). En 2010, le ministère a annoncé l'abandon partiel de cette méthodologie et un certain retour aux fondamentaux.

[23] Voir note 15 et plus loin.

[24] MARAIS & MEIEIR, *art. cit.*, p. 186.

[25] Tous sont postés sur le site du ministère (www.education.gov.za).

Enfin, pour la première fois dans l'histoire du pays, la Constitution de 1996 rend obligatoire pour toute la population une période de neuf ans de scolarité – jusque là cela ne s'appliquait pas aux Africains[26].

Un compromis nécessaire

L'architecture et les stipulations élaborées de la politique de langue à l'école, bien que se revendiquant du sain principe de l'éducation en langue maternelle et marquées au sceau de l'équité et des droits linguistiques, représentent avant tout un compromis de dernière heure (*sunset clause*) entre négociateurs de l'*African National Congress* (ANC) et ceux du *National Party* (NP) au pouvoir, durant les débats souvent houleux qui menèrent à la transition démocratique de 1992. L'importance accordée à ces questions, sans égale en Afrique noire, s'explique par l'héritage unique de l'instrumentalisation des politiques de langue qu'a connue le pays.

Dans le souci de promouvoir l'unité nationale dans un pays balkanisé, découpé en diverses entités – Afrique du Sud blanche d'un côté, *homelands* ou *bantustans* de l'autre – et sans doute par méconnaissance relative de la situation sur le terrain, l'ANC, en particulier ses cadres qui avaient passé de longues années en pays anglophones, penchait pour la proclamation de l'anglais comme unique langue officielle ; le NP quant à lui avait fait du maintien du statut de l'afrikaans une condition *sine qua non* à son paraphe[27]. La solution trouvée fut de retenir toutes les langues qui avaient joui d'une reconnaissance à un degré ou à un autre dans la période précédente, pour avoir été langue officielle de l'Afrique du Sud blanche (anglais et afrikaans) ou d'un *homeland* ou *bantoustan* (les langues africaines respectives en sus de l'anglais) et de les placer sur un pied d'égalité. Ce faisant, elle tente de réaliser l'impossible : valoriser les langues africaines reconnues mais pénalisées par la politique d'*apartheid* tout en sauvegardant le statut de l'afrikaans qui en fut le bénéficiaire. La Constitution intérimaire de 1994 contenait

[26] Shireen MOTALA, Veerle DIELTIENS & *al*, *Educational Access In South Africa: Country Analytic Report*, University of Sussex - Consortium for Research on Educational Access Transitions and Equity (CREATE) Brighton, 2007a, p. 2 (http://www.create-rpc.org/pdf_documents/South_Africa_CAR.pdf). L'âge d'entrée en classe est en principe de 6 ans. La période obligatoire est le *General Education and Training* (GET) qui comprend 7 ans de primaire, *grade* 1 à 7 ainsi que les deux premières années du secondaire, *grade* 8 et 9. Le ministère prévoit d'avancer d'un an la scolarité obligatoire à partir de 2011 en intégrant l'année 0, dite *grade R* (pour *reception)*, actuellement optionnelle, mais cela ne se fait que graduellement compte-tenu des contraintes financières. Les trois dernières années du secondaire, partie de *Further Education & Training* (FET), ne sont pas obligatoires.

[27] K. HEUGH, « A history of mother-tongue and bilingual education in South Africa », *in* T. BECKETT (ed.), *Reports on Mother-tongue education*, Proceedings of the Mother-tongue education with special reference to South Africa and Belgium, International Workshop, 14-15 May 2001, PRAESA, UCT, 2002, p. 11-22.

même une clause de « *non-diminution* », selon laquelle une langue ne pouvait diminuer en statut, laquelle, une fois écarté le risque de violence ou de sécession des Afrikaners, ne sera pas reconduite dans la Constitution finale.

Les principes égalitaires de la Constitution furent transposés dans la loi scolaire en prenant soin d'éviter toute imposition puisque comme on l'a vu, dans un processus de décentralisation démocratique poussé à l'extrême, il incombe à chaque école de déterminer « ses langues » et que chaque élève (ou ses parents) peut en théorie choisir sa langue d'instruction jusqu'à *matric*. Dans cet esprit, dans les documents ultérieurs du ministère, les langues ne sont mentionnées qu'à travers les acronymes référant aux fonctions qu'elles peuvent jouer (LoLT, HL, FAL, SAL) sans qu'elles soient jamais nommées puisque selon la doctrine de leur égalité absolue, « *a rhetoric of egality* »[28], toutes peuvent assumer l'une quelconque de celles-ci.

Ce compromis fait écho aux politiques passées. En particulier, il s'inscrit en faux vis-à-vis de la *Bantu Education* et diverses dispositions ne se comprennent qu'en contrepoint à celle-ci. L'Afrique du Sud est en effet dans la situation rare en Afrique d'avoir connu un développement notable de ses langues indigènes durant la période de domination de sorte que le recours à ces langues dans l'éducation n'est pas en soi une revendication nationaliste : il s'inscrit au contraire dans une certaine continuité[29]. D'autres formulations rappellent des expériences qui prévalurent avant sa mise en place. Comme le système scolaire dans son ensemble reste tributaire de sa propre histoire, il est important d'en rappeler les aspects cruciaux.

Un double héritage

Au temps des missionnaires (1806-1954)[30]

En Afrique du Sud, l'utilisation des langues africaines à l'école peut se prévaloir d'antécédents honorables. Il y avait en effet au moins un point

[28] M. PILLAY, *An Investigation into the Languages of Learning and Teaching in Schools*, Johannesburg, Witwatersrand Education Policy Unit, 2009, p. 25.

[29] La situation du Zimbabwe (Rhodésie) peut se comparer sur ce plan à celle de l'Afrique du Sud.

[30] Pour une approche générale en français de l'histoire du pays, voir F.-X. FAUVELLE-AYMAR, *Histoire de l'Afrique du Sud*, Paris, Seuil, 2006. Pour ce qui est des missionnaires, voir notamment les recueils de H. C. BREDEKAMP & R. ROSS (eds.), *Missions and Christianity in South African History*, Johannesburg, South Africa, Witwatersrand University Press, 1995 ; R. ELPHICK & R. DAVENPORT, *Christianity in South Africa: a political, social, and cultural history*, Berkeley – Oxford – Cape Town, University of California Press – J. Currey – David Philip, 1997; et J. DE GRUCHY (ed.), *The London Missionary Society in Southern Africa 1799-1999 - Historical Essays in Celebration of the Bicentenary of the LMS in Southern Africa*, Athens, Ohio University Press, 2000.

commun à la foultitude de missionnaires, d'obédience et d'origine diverses, qui, dans le sillage de la prise de possession par la couronne britannique en 1806 et de l'établissement du Cap jusque-là sous férule hollandaise[31], déferlèrent sur la région : ils étaient gagnés à l'utilisation des langues maternelles pour l'évangélisation des populations. À cette fin, ils s'attachèrent à étudier les idiomes auxquels ils se trouvèrent confrontés et à les « réduire à l'écriture » pour pouvoir traduire les textes, rédiger des hymnes, etc. L'occupation anglaise coïncida avec l'expansion de la colonisation européenne vers l'est et vers l'intérieur, ce qui multiplia les contacts avec les populations bantouphones (xhosa, tswana en premier lieu, puis zoulou) dont ils parvinrent rapidement à décrire les langues. Certains missionnaires se révélèrent d'ailleurs de brillants linguistes – on leur doit la reconnaissance de la parenté entre les langues bantoues et de grandes avancées concernant leur description. Ils se préoccupèrent d'orthographe et formèrent des comités pour standardiser les graphies des variétés proches (comités nguni dès le milieu du XIX^{e} siècle et sotho-tswana plus tardivement).

La scolarité se répandit à mesure de l'expansion de la domination européenne, surtout dans les colonies du Cap et du Natal où l'administration britannique fournissait un soutien financier aux missions à cette fin. Toute mission se devait de comprendre une école[32]. La fréquentation de l'école devint vite populaire car elle ouvrait la voie aux emplois rémunérés de clercs voire à l'exemption du statut d'indigène et, au Cap, à l'éligibilité électorale. Les missionnaires, souvent fournisseurs exclusifs d'éducation, purent aisément jouer de l'école comme d'un hameçon pour attirer les conversions[33]. Aux environs de 1925, on comptait 2 702 écoles de missions, scolarisant 215 956 élèves contre 68 écoles d'État, en scolarisant 7 710[34]. Même si elles étaient destinées avant tout aux Africains, ces écoles n'étaient pas ségrégées. En zone rurale, elles recevaient aussi la progéniture des missionnaires et des fermiers européens.

Dans les missions installées en zone bantouphone, les variétés locales avaient plein droit de cité et les pratiques scolaires suivaient en général un

[31] C'est en 1652 que la compagnie coloniale hollandaise VOC fonda au Cap un comptoir d'avitaillement qui devint peu à peu la tête de pont d'une entreprise de colonisation. Les Britanniques s'emparèrent une première fois du territoire en 1795, le rendirent à la République batave à la suite du traité d'Amiens (1802) avant de le réoccuper pour de bon en 1806 (d'après J. D. OMER-COOPER, *History of Southern Africa*, Cape Town, David Philip, 1994, p. 38 *sq*). Durant la période hollandaise, les activités missionnaires furent dans l'ensemble découragées tant par l'administration que par les colons.

[32] Les Républiques boers de l'Orange Free State et du Transvaal établies au milieu du XIX^{e} siècle à l'intérieur des terres, n'avaient ni les ressources ni la volonté de promouvoir l'éducation des Africains.

[33] BERMAN, 1975, cité dans R. K. HERBERT (ed.), *Trekking in South Central Africa 1913-1919 Clement M Doke*, Johannesburg, Wits University Press, 1993, p. xxi.

[34] A. L BEHR, *New Perspectives in South African Education*, Durban, Butterworths, 1978, p. 159.

modèle bilingue transitionnel avant la lettre[35]. Au Natal où opérait depuis le milieu des années 1840 la politique tout à fait particulière de l'*indirect rule*, l'usage du zoulou dans les écoles destinées aux Africains recevant des subsides de l'État fut rendu obligatoire en 1885 et cette stratégie éducative fut généralisée après l'établissement de l'Union en 1910[36].

Pour les besoins de leurs écoles mais aussi par conviction de la supériorité de l'écrit et de son importance pour inculquer les valeurs de la civilisation chrétienne, les missionnaires, par delà les traductions édifiantes, recueillirent et transcrivirent de nombreux textes oraux et encouragèrent les productions littéraires des Africains eux-mêmes. Les principaux postes missionnaires se transformèrent en de véritables entreprises de presse qui publiaient brochures, journaux, ouvrages, notamment des romans, parfois livrés en épisodes dans les journaux. Émergea ainsi au tournant du siècle une intelligentsia bilingue et biculturelle, responsable d'un véritable âge d'or de la littérature en langue africaine[37]. En 1921, Jabavu pouvait ainsi produire une recension des œuvres parues en quatre langues[38]. Ce mouvement d'utilisation des langues africaines à l'écrit démontre, nous semble-t-il, qu'un processus d'appropriation était en cours, d'autant plus prometteur que cette élite culturelle était souvent impliquée dans le combat politique : il n'est pas anodin que trois figures de proue de l'ANC naissante, Sol Plaatje, Rubusana et John Dube aient été des écrivains bilingues anglais-sotho, xhosa et zoulou respectivement[39]. Dans les années 1930, le chef Albert Luthuli, longtemps enseignant à l'école secondaire Adams College de l'American Zulu Mission et prestigieux président de l'ANC, se prononça sans ambiguïté en faveur de l'utilisation des langues maternelles[40].

---

[35] Par contre, dans les missions auprès des Khoisan, dont les missionnaires ne parvinrent pas à acquérir les langues, la langue d'instruction fut le hollandais avant de passer à l'afrikaans (R. ELPHICK, *Kraal and castle: Khoikhoi and the founding of white South Africa*, New Haven, Yale University Press, 1977, p. 206).

[36] BEHR, *op. cit.*, p. 160 *sq*. La défaite des Républiques boers lors de la guerre sud-africaine (1902) aboutit à la proclamation en 1910 de l'Union qui associa à celles-ci les deux colonies britanniques du Cap et du Natal dans un dominion de la Couronne.

[37] Voir notamment N. MAAKE, « A Survey of Trends in the Development of African Language Literatures in South Africa: With Specific Reference to Written Southern Sotho Literature c1900-1970s », *African Languages and Cultures*, 5(2), 1992, p. 157-188 ; D. B. NTULI & C. F. SWANAPOEL, *Southern African Literature in African Languages, a concise historical perspective*, Pretoria, Acacia Books, 1993 ; A. RICARD, *The Languages and Litteratures of Africa*, Oxford, James Currey, 2004 ; et M. NDLETYANA, *African Intellectuals in the 19th and early 20th century South Africa*, Cape Town, HSRC, 2008.

[38] Davidson D.D.T. JABAVU, *Bantu Literature. Classification and Reviews*, Lovedale, South Africa, Book Department, 1921.

[39] MAAKE, *art. cit.*, 1992, p. 165.

[40] P. RICH, « Albert Luthuli and the American Board Mission in South Africa », *in* H. BREDEKAMP & P. ROSS (eds.), *Missions and Christianity in South African History*, Johannesburg, Wits University Press, 1995, p. 189-209. Albert LUTHULI nuança sa position

Parallèlement, s'était développé, essentiellement dans les villes, un système d'éducation pour les colons européens. Si, pour les Britanniques, il reproduisait largement le modèle de la métropole, étaient aussi apparues au Cap depuis le début du XX^e^ siècle, en réaction à la politique d'anglicisation forcée du proconsul britannique Lord Milner, des écoles bilingues afrikaans / anglais qui fonctionnaient en *dual* ou *parallel medium* (voir plus haut) et regroupaient des élèves des deux communautés[41].

Le stigmate durable de la Bantu Education (1954-1992)

Les espoirs d'ouverture manifestés notamment dans l'accès d'un nombre croissant d'Africains à l'école et les possibilités d'assimilation existant dans la province du Cap et bien moindrement au Natal ne devaient pas venir à terme. Le National Party – qui remporta les élections de 1948 auxquelles seuls l'ensemble des Européens et les quelques Africains et Métis assimilés du Cap étaient aptes à participer – avait dans ses cartons l'instauration de l'*apartheid* ou « développement séparé ». S'appuyant sur une vision univoque de la relation entre identité, communauté et langue ainsi que des différences culturelles irrémédiables entre les « races », ce programme invoquait le désir supposé de chacun de vivre avec les « siens » pour mettre en place une politique de discrimination. L'éducation fut un enjeu crucial car elle était le moyen de pérenniser la ségrégation en consolidant les différences.

Les premières victimes furent les écoles bilingues qui avaient fleuri parmi la population d'origine européenne et avaient répandu un haut degré de bilinguisme. Elles étaient, pour cela même, l'objet de l'ire des nationalistes afrikaners regroupés au sein de la société secrète Broederbond[42]. Ainsi, dès 1949, mettant en pratique les préceptes d'une pédagogie conservatrice d'inspiration religieuse *Christian National Education*, l'instruction monolingue en langue maternelle devint-elle obligatoire pour les Européens ainsi que pour les Métis et les Indiens.

Une logique similaire devait s'appliquer aux Africains.

À partir de 1954, sur la base des recommandations d'une commission d'enquête dirigée par Eiselen[43], la *Bantu Education* (BE) fut imposée[44].

---

par la suite, à la lumière de la *Bantu Education* (*Let my People Go, The Autobiography of Albert Luthuli*, Cape Town, Tafelberg, 2006, p. 21).

[41] Cette expérience nourrit l'une des premières études d'ampleur sur les écoles bilingues : E. G. MALHERBE, *The bilingual school, a study of bilingualism in South Africa*, Johannesburg, Central News Agency, 1943.

[42] Voir K. HEUGH, 2002, *art. cit.*, et surtout E. G MALHERBE, *Education in South Africa - 1923-1975*, Cape Town, Juta, 1977, p. 39 *sq*. Le Broederbond était une société secrète défendant un nationalisme afrikaner étroit, qui infiltra peu à peu le milieu politique.

[43] Eiselen était lui-même fils de pasteurs protestants de la *Berlin Missionary Society*. Élevé dans une mission rurale, il pratiquait le *sepedi* et avait publié des travaux d'ethnologie et de

Faisant fi de l'opposition quasi-unanime de vastes secteurs de la société, notamment les enseignants africains, les parents et les missionnaires, le gouvernement mit un terme aux subsides de l'État aux écoles des missions et ouvrit ses propres écoles, souvent dans les mêmes locaux[45]. Seules purent poursuivre comme écoles privées les quelques écoles de missions qui étaient financièrement indépendantes[46].

Les Africains étaient désormais cantonnés à des établissements scolaires placés sous le contrôle étroit de l'État qui dispensaient un enseignement adapté à leur caractère et à leurs positions dans la société telles que les projetaient les idéologues du système qui en appelaient à une hiérarchie raciale d'ordre divin. La BE avait pour objectif « d'isoler les Africains et de les convaincre de leur infériorité permanente »[47]. Les programmes furent, dans un premier temps du moins, étroitement utilitaires, visant à répondre aux besoins immédiats de main-d'œuvre de l'économie blanche et des communautés africaines rurales[48].

Si la BE vit une extension de la couverture scolaire des Africains, l'allocation des ressources renforçait les inégalités pré-existantes entre les écoles destinées aux Africains et celles fréquentées par les Européens, qui, depuis des décades, avaient bénéficié des largesses de l'administration coloniale. À l'apogée de la BE de 1969 à 1976, pour chaque rand dépensé en faveur d'un élève noir, l'État en dépensait 15 pour un élève européen[49].

L'usage des langues africaines, qui avait fait florès dans la période antérieure, devint l'otage de ce système. Dans une démarche qui se revendiquait du même fondement idéologique que pour l'afrikaans, les langues africaines étaient langues d'instruction obligatoires durant le cycle primaire. À partir du secondaire (*standard* 5 puis *standard* 7 correspondant à *grade* 9 actuellement), se produisait un changement brutal – ce que l'on a appelé plus tard « bilinguisme soustractif »[50] – vers l'anglais et/ou l'afrikaans qui devaient en principe être utilisés à parité[51].

---

linguistique. Voir Cynthia KROS, *The seeds of separate development. Origins of Bantu Education*, Pretoria, Unisa, 2010.

[44] Sur les conditions de l'instauration de la BE et les réactions, voir entre autres le recueil édité par P. KALLAWAY, *The history of education under apartheid, 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*, New York, P. Lang, 2002.

[45] Certaines Églises cédèrent leurs installations, d'autres préférèrent les fermer purement et simplement.

[46] BEHR, *op. cit.*, p. 180. Cela ne les exemptait pas toutefois des lois ségrégationnistes.

[47] LUTHULI, *op. cit.*, p. 35.

[48] M. NYAGGAH, *Apartheid and Second-Class Education in South Africa*, Santa Barbara, ABC-Clio, 1980. p. 65.

[49] CARPENTIER, *op. cit.*, p. 48.

[50] À l'exception de la langue elle-même et, ironiquement, dans de nombreuses écoles, de la grammaire anglaise.

[51] Cette stipulation ne fut pas appliquée systématiquement.

La pédagogie de la BE était rébarbative et routinière, contrainte dans ses programmes et ses méthodes. La littérature en langues africaines en plein développement se vit étouffée sous la pression des comités de censure de l'éducation car il n'y avait pas de débouché hors du marché scolaire. « Le développement de la littérature adulte se vit arrêté », regrette Mphahlele[52]. De nombreux écrivains africains se tournèrent alors vers l'anglais, certains, dont Mphahlele lui-même, optant pour l'exil.

De façon particulièrement pernicieuse, les langues africaines se virent associées à la mise en place des *bantoustans* « pseudo-autonomes »[53] qui, dans le cadre de la politique de développement séparé, devaient regrouper les Africains sur une base ethnique. Dans cette perspective, les comités linguistiques communs de l'ère antérieure furent séparés en plusieurs comités et les développements terminologiques furent menés de façon à accroître la différence entre des variétés désormais élevées au rang de langues autonomes. Le processus de standardisation des parlers sotho et tswana avorta. En outre, ces comités se virent placés sous la responsabilité du ministère en charge de la BE.

Pour les Africains résidant en zone urbaine, qui, dans leur ensemble, s'opposaient à leur rattachement administratif à un bantoustan, ce fut souvent la variété qu'ils parlaient qui constitua, aux yeux de l'administration blanche, le critère déterminant de leur appartenance ethnico-politique.

La mise en place de la *Bantu Education* suscita l'hostilité de la quasi-totalité des Africains. L'obligation brutale faite en 1976 dans ce qui était le Transvaal de passer certaines matières en afrikaans à *matric* – alors que, dans nombre d'écoles de la région, cette langue n'avait pas été utilisée jusque-là comme langue d'instruction – fut le détonateur de la révolte des lycéens de Soweto. La question de la langue d'instruction, désormais indissociable des inégalités éducatives et du rapport de force politique, s'invitait sur le devant de la scène. De fait, en 1979, dans une tentative d'apaisement qui fit long feu, l'obligation de l'utilisation de l'afrikaans fut levée et la transition des langues africaines vers l'anglais fut avancée de deux ans, se faisant désormais à partir de la 5e année d'étude[54].

[52] E. MPHAHLELE, *Es'kia Continued*, Johannesburg, Stainbank and Associates, 2004, p. 385.
[53] CARPENTIER, *op. cit.*, p. 36.
[54] C. A. MACDONALD, *Crossing the threshold into standard 3 in Black Education - the consolidaded main report of the threshold project* Pretoria, HSRC, 1990, p. 2. Il y eut semble-t-il une certaine souplesse dans l'application de ces mesures que certaines écoles purent adapter à leur situation.

Le système dichotomique

Des inégalités qui persistent

En 1992, le dernier gouvernement « blanc » s'empressa de concéder une autonomie de gestion aux écoles publiques blanches afin, selon certains commentateurs[55] de limiter l'emprise que le futur gouvernement majoritaire (noir) pourrait avoir sur celles-ci. Elles furent autorisées à demander aux parents des frais de scolarité d'un montant fixé quasi librement par un comité qu'elles devaient constituer (*School Governing Body*, SGB), sous le couvert d'un modèle dit « C »[56]. Lorsque, au moment de la transition, les quelques 18 systèmes éducatifs distincts opérant en Afrique du Sud[57] furent unifiés à l'intérieur d'un ministère national unique doublé de ministères provinciaux, le mode de gestion de l'ensemble des écoles fut calqué sur ce modèle. Certains considèrent d'ailleurs que l'unification n'a pas pris la mesure de l'écart dans tous les domaines[58].

L'ensemble des écoles publiques fut étalonné en « quintiles », basés (initialement) sur des critères objectifs liés aux infrastructures. Ce classement déterminait le montant des subventions. L'apport de fonds privés dans les écoles privilégiées par le biais des frais d'inscription devait permettre à l'État de rediriger ses efforts en faveur des écoles défavorisées – en particulier vers les deux quintiles les plus démunis – tout en assurant que les écoles mieux dotées puissent maintenir leur niveau antérieur. Ainsi, espérait-on, les familles aisées resteraient-elles dans le système éducatif public et, par le biais d'une « *cross-subsidization* » relativement indolore[59], prendraient en charge l'éducation d'un certain nombre d'enfants de familles nécessiteuses, dûment exemptés. Mais ce système, loin de corriger les inégalités, les a, au contraire, accrues, le financement de l'État ne pouvant égaler les montants recueillis auprès des parents. Carpentier en donne un aperçu frappant[60] : il compare les ressources de deux écoles de 1 000 élèves en 1999. L'école A, privilégiée, pour laquelle les parents s'acquittent de 2 500 rands à l'année,

[55] WOOLMAN & FLEISCH, *op. cit.*, p. 4.

[56] J. VAN ROOYEN & J. P. ROSSOUW, « School Governance and Management: Backgrounds/ Concepts », *in* R. JOUBERT & B. ELMANA (ed.), *Public School Governance in South Africa*, CELP SORB, 2007, p. 24. Initialement, les écoles « blanches » eurent à choisir entre 3 ou 4 options, différant par le degré d'autonomie financière vis-à-vis de l'État mais elles furent rapidement contraintes d'opter vers le « C », choisi au demeurant par une forte majorité.

[57] Cela comprenait les systèmes racialement discriminés de l'Afrique du Sud blanche (Européen, lui-même différencié par province, Indien, Métis (*coloured*) et Africains), ainsi que les systèmes propres de chaque *bantoustan*.

[58] MACDONALD, *op. cit.*, p. 40.

[59] Cela évitait une redistribution par le biais, par exemple, d'une fiscalité résolument progressive, que le gouvernement, désireux d'attirer les investissements étrangers, s'interdit.

[60] CARPENTIER, *op. cit.*, p. 313.

perçoit à ce titre 2 500 000 rands ; l'école défavorisée B, qui réclame 50 rands aux parents, 50 000 rands[61]. Le financement de l'État hors personnel s'élève à 196 000 rands pour l'école B et à 28 000 rands pour l'école A. Il reste donc un écart de plus de 2 millions de rands en faveur de l'école A, déjà avantagée en termes d'acquis (infrastructures, capital culturel, etc.)[62].

Cela aboutit à une polarisation des établissements publics en deux catégories, constituant une véritable dichotomie « *a bimodal system* »[63] opposant[64] :

- des écoles anciennement réservées aux Européens, généralement situées en ville, possédant de belles infrastructures – bâtiments, laboratoires, terrains de sport, parfois piscines – bien équipées – documentation, salles d'informatique, etc ; les enseignants, blancs et indiens en majorité, sont qualifiés et le taux d'encadrement élèves/professeur est souvent inférieur à la norme de 35. Ces écoles, dites « *ex-model C* », représenteraient, selon le *Department of Education*, environ 10 % des écoles publiques[65] ;
- des écoles anciennement destinées aux Africains, localisées dans les *townships* ou en zones rurales (ex-*bantoustans* et fermes européennes) ; si certaines, surtout dans les *townships* des grandes villes, sont à présent décentes, d'autres, dans les zones rurales, restent dépourvues d'eau et/ou d'électricité, de toilettes, de clôture et de gardiens, etc.[66] ; malgré des efforts notables, nombre d'entre elles manquent de ressources pédagogiques pour ne pas parler de salles d'informatique fonctionnelles. Les élèves sont souvent issus de familles très pauvres au point que, dans le primaire, une majorité bénéficie de la distribution d'un repas, parfois le seul qu'ils fassent (*school feeding scheme*). Élèves et enseignants sont presqu'exclusivement africains (ou, localement, métis). Une partie d'entre eux, diplômés des collèges (fermés en 2002) de la BE, sont mal formés, leur niveau d'anglais étant souvent faible – il peut arriver qu'ils n'aient jamais été en contact prolongé avec des locuteurs dont l'anglais est la première langue[67]. Compte tenu du non-remplacement des manquants, malades ou absents, le ratio moyen d'encadrement est plus proche de 50 élèves par classe (on reporte même des

[61] Même si l'on admet que 10 à 15 % des élèves de l'école A sont exemptés des droits, l'écart reste incommensurable – d'autant que nombre de parents de l'école B ne sont pas non plus en état de régler les frais.

[62] Les montants ont pu varier avec le temps mais l'ampleur des écarts perdure. Depuis 2007, les écoles des deux quintiles les plus pauvres sont gratuites, l'État s'engageant à verser à l'école environ 800 rands par élève par an en compensation.

[63] E. J. PRETORIUS, « What happens in (print) poor environments? Reading in African languages and school language policies », *in* M. LAFON & V. WEBB (eds.), *Standardisation of African Languages in South Africa*, Cahiers de l'Ifas 11, Johannesburg, Ifas, 2008, p. 60-87.

[64] Cette catégorisation n'est évidemment pas absolue mais elle éclaire le débat.

[65] D'autres sources l'estiment à 15 %, voire 20 %.

[66] La violence et les vols d'équipement sont des problèmes récurrents dans les écoles des *townships*.

[67] MACDONALD, *op. cit.*, p. 39.

classes de 70) que de la norme ministérielle de 35. On comprend que ces maîtres soient dans l'ensemble peu motivés. Les écoles récemment construites dans les *townships* pour faire face à l'exode rural[68], si elles sont mieux dotées en termes d'infrastructures, partagent avec les anciennes les mêmes contraintes de ressources.

Nous qualifions ces écoles comme « ordinaires » ou africaines car elles constituent la vaste majorité du parc scolaire – la presse sud-africaine les caractérise généralement comme dysfonctionnelles. S'il arrive souvent sur le continent que des écoles privées offrent des conditions bien meilleures à celles du système public, l'Afrique du Sud paraît le seul pays où le système public soit divisé dans de telles proportions[69].

La fuite vers les écoles ex-model C

Dans ce contexte, dès que la ségrégation fut officiellement abolie, les parents africains qui en avaient les moyens s'empressèrent d'inscrire leurs enfants dans les écoles anciennement réservées aux Européens et, localement, aux Indiens, désormais regroupées sous le label *ex-model C* et parfois appelées multiraciales ou multiculturelles. Cette dynamique a suivi les changements concomitants qui ont affecté l'habitat. Les Africains aisés ont quitté les *townships* pour les banlieues résidentielles, alors que les centres villes, désertés par les Européens, se sont vus investis par des Sud-africains noirs issus des *townships* ou des zones rurales ainsi que par une immigration africaine (non sud-africaine). Le différentiel démographique accentue ces tendances.

Ces mutations de la population scolaire ont été stimulées par des règlements faisant obligation aux écoles publiques d'accepter tout élève remplissant les conditions de résidence[70], indépendamment des ressources des parents, condition levée au demeurant dès lors que l'école dispose de places. Les écoles ne sauraient par ailleurs refuser des élèves au prétexte de l'impossibilité pour les parents de régler les frais de scolarité.

[68] Les nouveaux arrivants s'installent généralement dans les bidonvilles (*informal settlements*) qui prolifèrent aux abords des *townships*, plutôt que dans les quartiers établis, d'où la nécessité de nouvelles écoles.

[69] Depuis 2006, le ministère n'analyse plus les résultats selon les (anciennes) catégories administratives des écoles. En 2012, la province du Gauteng a aboli la distinction entre *farm schools* et *urban schools*, pour ne plus distinguer que des écoles publiques et des écoles privées.

[70] Résidence *stricto sensu* mais aussi lieu de travail des parents.

Inégalité des chances

La dichotomie entre établissements se retrouve au niveau des résultats, même s'il faut se garder de tout manichéisme – certaines écoles ordinaires pouvant offrir de meilleurs résultats que certaines écoles privilégiées[71].

À l'instar de nombreux pays africains[72], le système faillit à assurer l'égalité des chances entre les élèves et l'échec scolaire affecte les élèves africains dans des proportions infiniment supérieures aux autres groupes ethniques : en 2002, le taux d'entrée à l'université était d'environ 50 % pour les élèves européens contre seulement 10 % pour les Africains donnant une moyenne de 17 % pour l'ensemble des candidats[73]. Cette répartition se retrouve en 2007[74]. Woolman et Fleisch, analysant les résultats de 2003, indiquent un score de moitié inférieur pour les élèves (africains) des écoles ordinaires[75]. Les mêmes proportions se retrouvent en 2005[76]. En fait, selon Bloch, la grande majorité des réussites à *matric* provient de 20 % des écoles qui se partagent en deux parts égales, l'une correspondant à l'ensemble des écoles *ex-model C*, l'autre en une infime partie des écoles ordinaires ou africaines[77].

Le niveau est particulièrement faible en mathématiques et en sciences : dans une comparaison effectuée en 2005 entre 38 pays (*Third International Mathematics and Science Study*), l'Afrique du Sud figure en queue[78]. Et il en est de même pour ce qui est de la maîtrise de la langue d'enseignement, selon une comparaison portant sur 12 pays africains[79]. En 2006, 80 % des élèves africains (et la moitié des élèves européens) ne se qualifiaient pas sur une échelle internationale[80].

---

[71] Ainsi, exceptions qui confirment la règle, selon le classement annuel opéré par le journal *Sunday Times* (18/10/2009, p. 4), trois écoles « ordinaires » figurent parmi les 100 écoles présentant les meilleurs résultats de *matric* 2008 (et une seule parmi le peloton de tête des 10 premières).

[72] A. VERSPOOR (ed.), *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa summary*, 2003 ADEA Biennal Meeting, ADEA, 2005.

[73] CARPENTIER, *op. cit.*, p. 279.

[74] G. BLOCH, *The toxic mix: what's wrong with South Africa's schools and how to fix it*, Cape Town, Tafelberg, 2009, p. 67.

[75] WOOLMAN & FLEISCH, *op. cit.*, p. 140.

[76] Department of Education, *2006 School Realities*, Pretoria, 2006.
http://edulibpretoria.files.wordpress.com/2007/11/doe-school-realitiesreport-2006.pdf

[77] BLOCH, *op. cit.*, p. 59.

[78] Shireen MOTALA, Veerle DIELTIENS & *al*, *Educational Access in South Africa. An analytic Review*, Consortium for Research on Educational Access, transitions and equity (CREATE), Johannesburg, 2007b, p. 69, 94 ; CARPENTIER, *op. cit.*, p. 261. Les écoles haut de gamme réussissant mieux que les autres, ces chiffres suggèrent que les résultats des écoles ordinaires sont encore plus faibles.

[79] MOTALA, DIELTIENS & *al*, 2007b, *op. cit.*, p. 68.

[80] WOOLMAN & FLEISCH, *op. cit.*, p. 142.

Compte tenu de la situation particulière de l'Afrique du Sud, les inégalités héritées continuent d'encourager l'émigration d'élèves africains vers les écoles *ex-model C*. Cela entraîne des situations inédites. La proportion d'élèves européens et indiens dans les écoles *ex-model C* les moins onéreuses s'étiole, nombre de parents optant pour des écoles plus chères, distantes ou privées. On constate ainsi, depuis au moins le début des années 2000, l'apparition d'écoles *ex-model C* dont les effectifs sont largement, voire totalement, africains. Dans certaines d'entre elles, un nombre croissant d'élèves sont nécessiteux[81]. Parallèlement, des écoles en sous-effectifs dans les *townships* ont été fermées[82].

Guerre d'usure contre les écoles utilisant l'afrikaans

Dans ce contexte, la pression sur les écoles *ex-model C* monolingues afrikaans s'accentue et l'espace dont se revendiquent des SGB pour maintenir l'afrikaans comme unique LoLT se voit de plus en plus sévèrement encadré. L'autonomie d'une école à déterminer sa politique de langue est minée en effet par une stipulation *ad hominem* : dès lors qu'un nombre minimum d'élèves (40 dans le primaire, 35 dans le secondaire) réclame une langue d'instruction autre que celle(s) choisie(s) par l'école, celle-ci est tenue de les satisfaire, sous réserve toutefois qu'il n'existe pas dans la même zone une école de même qualité, satisfaisant aux *desiderata* linguistiques de ces élèves et disposant de places.

Ce point est à l'origine de nombreuses disputes entre des écoles utilisant l'afrikaans et des parents d'élèves africains qui exigent que des cours soient donnés en anglais, ce qui implique que l'école devienne bilingue (*parallel medium*) ou abandonne l'afrikaans. L'administration prend généralement fait et cause pour les parents, ces écoles étant soupçonnées, à juste titre selon certains, d'utiliser leur politique de langue pour tenir à l'écart les élèves africains. La jurisprudence reste mesurée et se prononce en fonction des spécificités de chaque cas[83].

---

[81] Cela a entraîné une modification des règles de calcul des quintiles qui depuis 2007 sont déterminés par la catégorie socio-économique des parents et non plus par l'état de l'école.

[82] En 2008, dans le Gauteng, environ 40 écoles étaient ainsi désaffectées (visite à Soweto, janvier 2008 ; M. Pillay, Wits EPU, communication personnelle, septembre 2008). À Mamelodi, *township* appartenant à la métropole de Tshwane (comprenant Pretoria), les enfants des *informal settlements* situés à l'extrême est (Mahube Valley) sont transportés en bus vers des écoles de Mamelodi Ouest, qui, délaissées par les résidents plus aisés qui envoient leurs enfants en ville, sont à court d'élèves (observation *in situ* septembre 2009).

[83] Pour un résumé des cas les plus retentissants, voir PILLAY, *op. cit.*, p. 24, et WOOLMAN & FLEISCH, *op. cit.*, p. 68 *sq*. WOOLMAN & FLEISCH considèrent que la Constitution ne garantit pas absolument le droit à l'existence d'écoles « publiques » monolingues. Ce droit repose sur l'article 29 qui inclut les écoles monolingues parmi les modalités éducatives « raisonnables ». Selon ces auteurs, pour se réclamer de cette disposition, l'école doit en fait pouvoir invoquer

Cette stratégie, dont l'aspect de revanche n'est pas absent, constitue à notre sens un aveu d'échec : obtenir par pression quelques places supplémentaires dans les écoles *ex-model C* pour les élèves africains ne résoudra pas le problème général du manque de qualité de l'enseignement ordinaire. Par ailleurs, l'insistance sur l'usage exclusif de l'anglais pour des élèves africains présentés paradoxalement comme anglophones peut finalement s'avérer préjudiciable tant au développement cognitif individuel de ceux-ci qu'à celui de leurs langues.

Les langues africaines prises au piège

Malgré l'ambition exprimée dans les textes officiels, sans équivalent ailleurs, l'utilisation des langues africaines est devenue une composante à part entière, voire une caractéristique définitoire, de la place d'un établissement dans le cadre du système dichotomique.

Selon la réglementation et les pratiques actuelles, les langues africaines peuvent, on l'a vu, émarger à deux titres dans le système éducatif : langue d'instruction durant les trois premières années[84] et langue matière. Or, ce n'est que dans les écoles ordinaires que des langues africaines sont susceptibles d'être choisies comme langues d'instruction. Dans les écoles *ex-model C* dont la majorité, voire la quasi-totalité de l'effectif scolaire est africain, et même, dans les zones linguistiquement homogènes, quasi-monolingue, l'anglais s'impose, sans même qu'une autre option soit, dans la plupart des cas, envisagée, ne serait-ce que parce que les enseignants sont en majorité non africains[85].

En tant que matière, au-delà de *Foundation Phase*, une langue africaine au moins est généralement offerte comme *Home* ou *First Additionnal Language* (HL ou FAL) dans les écoles ordinaires. Seule une minorité parmi les écoles *ex-model C* font de même (c'est souvent le cas des écoles à effectif largement africain) et un grand nombre n'offre que l'afrikaans à ce niveau. Il arrive qu'une langue africaine y soit offerte de façon facultative comme *Second Additionnal Language* (SAL) à destination des élèves européens

---

la nécessité de protection culturelle. Étrangement, ils semblent ignorer que la très grande majorité des écoles *ex-model C* sont monolingues anglais.

[84] En réalité, dans les écoles de *township*, par la pratique récurrente et maintenant tolérée de l'alternance codique vers la variété locale, ces langues sont présentes en classe au-delà de *grade* 3 comme langue d'instruction associée, mais ceci est restreint à l'oral.

[85] Il est juste de noter que certaines écoles *ex-model C* ont cherché à introduire des langues africaines comme langue d'instruction mais ont reculé devant la difficulté de choix due à leur multiplicité et le refus des parents africains, certains croyant déceler dans cette mesure une volonté de re-ségrégation (PILLAY, *op. cit.*, p. 81).

(non-locuteurs)[86] ; le cas échéant, les élèves africains locuteurs suivent ce même cours, ce qui n'est pas sans poser problème[87].

La politique de langue d'une école apparaît ainsi largement prédéterminée par sa catégorie socio-économique, voire socioculturelle, et surtout elle continue de refléter les inégalités passées. L'usage des langues africaines reste inextricablement associé aux écoles non performantes et continue par là même de véhiculer une image négative. Face à cet état de choses, on constate deux types de réaction : les parents africains et les écoles ordinaires tentent parfois de supprimer le symptôme alors le gouvernement s'efforce de donner consistance aux dispositions prônant l'égalité entre les langues.

Anglicisation / occidentalisation volontaire

Face à la prééminence de l'anglais dans tous les domaines prestigieux de la vie sociale moderne, une majorité de parents africains, soucieux avant tout de l'avenir professionnel de leur progéniture, souhaite que leurs enfants maîtrisent la langue. Comme ailleurs en Afrique, beaucoup sont persuadés que l'usage précoce de l'anglais (ou du français) à l'école (et parfois à la maison) est la meilleure méthode pour y parvenir[88]. Ces attitudes sont indissociables de la marginalisation des valeurs et pratiques culturelles locales et, corrélativement, de la domination du modèle culturel occidental véhiculé par le système scolaire, dans ce qui n'est autre qu'une politique d'assimilation implicite.

Ainsi voit-on apparaître dans les *townships* un nombre croissant de crèches ou classes maternelles (*preschool*) dont l'attrait principal est de se vanter d'être « *english-only* ». Ces établissements, ne relevant pas du ministère

[86] C'est aussi la place des langues « exotiques », selon le mot de Kader Asmal qui fut ministre de l'Éducation jusqu'en 2004, telles le français, le portugais, etc.

[87] À Durban, en 2008, un parent d'élève zoulou a assigné en justice une école *ex-model C* parce que son fils, zoulouphone, était placé dans une classe de zoulou pour débutants, qui plus est avec un enseignant non-locuteur de langue maternelle. L'argument principal étant que l'école n'accordait pas le respect voulu à la langue, qui n'était pas traitée comme l'afrikaans, enseigné au niveau FAL. Le tribunal a donné raison au plaignant sur ce point et a sommé l'école d'organiser un cours pour locuteurs, au niveau HL. L'école a obtempéré mais cela a sonné le glas du cours de zoulou pour non-locuteurs, car, selon la direction, l'effectif ne permettait pas d'envisager le dédoublement... (voir J. V. SANDERS, *Mrs Nkosi vs Durban High School, 77/2007 30/09/2008*, Durban, Durban Magistrate Court, 2008).

[88] M. A.S. QORRO en référence à la Tanzanie, montre que les parents confondent apprentissage de l'anglais comme langue seconde et usage de l'anglais comme langue d'instruction (« Parents' and Policy Makers' Insistence on Foreign Languages as Media of Instruction in Africa: restricting access to quality education - for whose benefit? », *in* B. BROCK-UTNE & I. SKATTUM (eds.), *Languages and Education in Africa, a comparative and transdiciplinary analysis*, Bristol, Papers in Education, 2009, p. 60).

de l'Éducation, ne sont pas tenus d'avoir une politique de langue[89]. À leur entrée dans une école recourant aux langues maternelles, ces enfants, qui peuvent constituer plus de la moitié de l'effectif, posent un problème de didactique aux maîtres car ils ont déjà acquis un certain vocabulaire en anglais (notamment relatif à la numération, au découpage du temps, etc.) et accusent corrélativement des difficultés avec la langue africaine. Les écoles, qui apparaissent méthodologiquement démunies, réagissent de façon diverse. Certaines, s'écartant ainsi de la politique officielle mais anticipant sur la réforme de 2011, introduisent le bilinguisme dès *grade* 1, tandis que d'autres préfèrent ignorer le problème[90].

Dans ce contexte, de façon plus drastique, certaines écoles ordinaires sont tentées d'altérer leur politique de langue pour adopter l'anglais comme LoLT d'entrée de jeu (tout en gardant généralement une langue africaine comme matière en tant que HL). Ainsi espèrent-elles, en se rapprochant là où elles le peuvent des écoles *ex-model C*, retenir les parents.

Les conséquences négatives de l'utilisation d'une langue mal connue des enfants comme des enseignants ont été démontrées dans de nombreuses études[91]. Cela aboutit en fait à renforcer les inégalités socio-économiques et socioculturelles préexistantes, seuls les enfants disposant d'un soutien en langue à la maison étant à même de surmonter l'obstacle. En outre, cela contribue à accroître la fracture culturelle, aliénant les enfants de leur milieu, et est susceptible d'aboutir à des problèmes identitaires ultérieurs.

Timides tentatives de mise en pratique de la politique de langue

- Une double motivation

En Afrique du Sud, seul pays d'Afrique noire à comprendre une minorité d'origine européenne numériquement significative – les Européens représentent 5 % de la population, contre 84 % d'Africains, 8 % de Métis et 2 % d'Indiens[92] – l'inégalité persistante entre une minorité bénéficiant de l'enseignement en langue maternelle et la grande majorité de la population qui n'a pas cet avantage constitue une entrave reconnue à la transformation de la société, d'autant plus pernicieuse qu'elle favorise ceux qui l'étaient déjà. Il

[89] Dans le cas où *grade R* est organisé par les écoles primaires elles-mêmes, les pratiques se conforment à la politique de langue de celles-ci.

[90] Observations faites à Soweto et Mamelodi.

[91] H. ALIDOU, A. BOLY & *al*., *Optimizing learning and education in Africa - the language factor. A stock-taking research on mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa*, Paris, ADEA, 2006.
http://www.adeanet.org/biennal-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf

[92] Government of South Aftrica, *Statistics. Annual Report 2005-2006*, Pretoria, 2006. http://www.statssa.gov.za/publications/statsdownload.asp?PPN=annualreport&SCH=3767.
Le reliquat étant qualifié d'« autres ».

est largement admis en effet que les difficultés linguistiques expliquent en grande part les mauvais résultats scolaires des élèves africains, comme le remarque Lolwana, à l'époque directrice de Umalusi, institution chargée de vérifier la qualité des examens[93].

Reconnaissance de ce désavantage, une compensation de points de 5 % au *senior certificate* a été instaurée en 1998 pour une période de 10 ans dans les matières autres que la langue, pour les élèves ayant une langue maternelle différente de la langue d'examen[94].

Mais cette mesure ne résout évidemment pas le problème de fond, qui est celui de l'acquisition des connaissances et de la compétence. C'est dans cette perspective que le ministère de l'Éducation a pris des initiatives qui, s'appuyant sur le cadre institutionnel en place, cherchent à accroître le rôle des langues maternelles africaines.

- Insistance sur la phase de langue maternelle

Dans un discours à l'Unisa le 5 octobre 2006[95], Naledi Pandor, alors ministre en charge de l'Éducation, invoquant le consensus parmi les experts sur la supériorité de cette pratique pour le développement cognitif de l'enfant[96], se prononça en faveur de l'usage des langues maternelles comme langue(s) d'instruction. Elle annonça l'intention du ministère de porter dès que possible la période où celles-ci peuvent jouer ce rôle de 3 à 6 ans[97]. De fait, des expériences dans ce sens sont en cours dans les provinces du Eastern et Western Cape conduites avec l'aide de l'ONG Praesa[98].

En 2007 a été lancée la *Foundation for Learning Campaign* qui cherche à promouvoir la lecture « *for enjoyment* » en langue maternelle et en anglais

---

[93] Peliwe LOLWANA, Shireen BADAT & *al*, *Investigation into the Standard of the Senior Certificate Examination*, Umalusi, Pretoria, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training, 2004, p. 47.
http://www.umalusi.org.za/ur/research/SC%20Research%20Summary.pdf,

[94] LOLWANA, BADAT & *al*, 2004, *op. cit.*, p. 20 ; P. LOLWANA (ed.), *Matric, what is to be done?*, Umalusi, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training, 2005, p. 15, 68.

[95] http://www.education.gov.za, consulté en juillet 2007.

[96] Voir notamment J. CUMMINS (*Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*, Clevedon [England] - Buffalo [N.Y.], Multilingual Matters, 2000) ainsi que le rapport de l'ADEA de 2006 (ALIDOU & *al*., *op. cit*.) qui établit que plus la période en langue maternelle est longue, plus cette politique est efficace.

[97] Cela a déclenché une polémique et la ministre a nié avoir tenu ces propos.

[98] Débuts décrits dans PLUDDEMANN & MBUDE, « Zanele, The dual-medium schools project: work in-progress », *in* T. BECKETT (ed.), *Reports on Mother-tongue education*, Cape Town, Praesa, 2002, p. 31-35; Peter PLUDDEMANN, Xola MATI & *al*, *Problems and Possibilities in Multilingual Classrooms in the Western Cape Cape Town*, Final research report compiled for the Joint Education Trust under the auspices of the President's Education Initiative of the national Department of Education, s. d.
http://web.uct.ac.za/depts/praesa/all%20andy%20pdf%20feb07mar11/OccPap2.pdf
http://www.praesa.org.za/images/stories/Occasional_Paper_1/OccPap2.pdf

dès la première année de scolarité. Avec la contribution de divers partenaires (ONG, coopération des pays nordiques et de l'université du Texas en particulier), des fascicules (contes, historiettes, etc) ont été publiés tant en langues vernaculaires qu'en anglais pour être distribués aux élèves des écoles défavorisées[99].

Dans le programme de bourses *Funza lo shaka* inauguré en 2007 pour encourager les vocations d'enseignants[100], les langues africaines font partie des disciplines prioritaires[101]. Les universités sont ainsi incitées à introduire ou réintroduire des cursus *en* et *de* langues africaines[102]. En 2009, ce processus est en cours dans certains campus[103].

- Utilisation des langues africaines aux examens

Les épreuves du *national senior certificate* (NSC) qui s'est substitué à *matric* à partir de 2008 devraient, semble-t-il, être accessibles dans toutes les langues officielles si l'on en croit Umalusi[104] et les formulaires d'examen[105]. Cela part de l'hypothèse que la mauvaise réussite des élèves africains résulte au moins en partie de leur méconnaissance de la LoLT[106].

Une expérimentation dans ce sens a eu lieu en 2006. Les épreuves de quatre matières (science, mathématiques, biologie et histoire) de l'examen blanc (*trial exam*) du *senior certificate* furent traduites dans chacune des neuf langues africaines officielles ; pour chaque langue, les élèves de deux

[99] En 2008, les écoles appartenant aux deux quintiles les plus pauvres devaient être approvisionnées, mais cela n'a pas été systématique. Le ministère a tenté de corriger les carences en 2009, avant de passer au quintile suivant. Toutefois, une enquête parlementaire a montré que la mise en pratique restait inégale (Cornia PRETORIUS & Monako DIBETLE, « Motshekga reads the riot act », *Mail & Guardian*, 16-22 octobre 2009, p. 12.). Le budget de l'éducation annoncé pour 2010 contient des fonds réservés à la publication de livres pour jeunes enfants en langues africaines. En 2011, la province du Gauteng a introduit le programme *Gauteng Primary Literary Strategy* au terme duquel les écoles primaires non performantes (environ la moitié de l'effectif, soit près de 800) ont reçu des manuels spécialement conçus pour les trois premières années, rédigés dans l'ensemble des langues enseignées dans la province, chaque élève devant en recevoir une copie, et les enseignantes étant formées à leur usage. Malheureusement l'optique strictement phonique des manuels et leur faible qualité, ainsi que des formations inégales réduisirent significativement l'impact de ce considérable effort financier.

[100] http://www.funzalushaka.doe.gov.za/

[101] La fermeture des *Training colleges* (Écoles normales) de la BE en 2002, le transfert de la formation des enseignants vers les universités, la reconfiguration du paysage universitaire et le peu d'attraits de la profession, ont réduit considérablement le nombre de candidats africains, tout cela se combinant, s'ajoutant aux départs en retraite et décès, pour générer un déficit. Il semble toutefois que la tendance se soit infléchie à partir de 2008.

[102] L'enseignement de la didactique des langues africaines avait quasiment disparu des institutions de formation des maîtres.

[103] À l'université de Pretoria, cette réintroduction est prévue à partir de 2011.

[104] Voir LOLWANA, 2005, *op. cit.*

[105] Toutefois, cela n'a pas été concrétisé en 2008.

[106] Voir LOLWANA & BADAT, 2004, *op. cit.*, p. 34.

classes test reçurent la version originale en anglais et la version traduite, la copie d'examen devant toutefois être rédigée en anglais. L'analyse de l'expérience a souligné, en particulier, qu'il ne s'agit que d'une demi-mesure : pour que cela fasse une différence, il faudrait que la langue africaine ait été utilisée tout au long du cursus scolaire et soit admise à l'examen[107]. En outre, si l'enseignement n'a pas été dispensé convenablement et si le programme n'a pas été couvert, le fait d'avoir la version traduite de l'examen est sans effet.

- Réforme des stipulations linguistiques du NSC

Les stipulations linguistiques du NSC qui, depuis 2008, avec la généralisation des nouveaux programmes, remplace *matric*, ont été sensiblement altérées, pour mieux refléter la situation de la majorité des élèves[108].

La première langue devient *home language* (HL), la seconde, *First additionnal language* (FAL), la troisième, *second additionnal language* (SAL).

Home language est ambigu *:* le terme réfère à la fois à un niveau (le niveau maximum) et à une situation, puisque HL est défini comme la langue apprise par l'enfant par immersion dans le milieu familial[109]. FAL réfère normalement à l'anglais pour les élèves africains, soit la langue d'instruction. Il occupe une position intermédiaire entre langue maternelle et langue seconde. De fait, le niveau attendu se confond avec celui de *home language* (programme à peine allégé). SAL correspond à ce qui est généralement entendu comme deuxième langue dans un système monolingue.

Deux langues restent obligatoires à l'examen, dont une au moins au niveau HL. On pourrait y lire une volonté d'obliger tous les élèves à présenter leur propre langue maternelle comme HL, mais cette interprétation n'a pas (jusque-là) été suivie. Son choix en effet est libre : la langue d'instruction (qui ne peut, pour l'instant du moins, être que l'anglais ou l'afrikaans) peut désormais être passée alternativement au niveau HL ou FAL, au choix de l'élève[110].

---

[107] Je suis ici redevable au Pr Vic Webb, directeur du CenRePoL, qui avait été chargé de procéder à l'évaluation de l'expérience. J'ai pu feuilleter le rapport et assister à sa présentation aux autorités ministérielles à Pretoria en avril 2007. Ph. PARE traite des questions de traduction dans les disciplines scientifiques (« The Use of Local African Languages as Languages of Science », *in* M. LAFON & V. WEBB (eds.), *Standardisation of African Languages in South Africa*, Johannesburg, Ifas, 2008, p. 92-119).

[108] Ces changements figurent dans les documents officiels depuis 2005 mais ce n'est qu'en 2008 que la réforme des programmes « Curriculum 2005 » atteint la dernière année du secondaire (*grade* 12) et donc *matric*.

[109] Department of Education, *The National Senior Certificate: A Qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF)*, Pretoria, Government Printer, 2005, p. 6, 25.

[110] À noter, en 2008, un bien meilleur taux de réussite en HL que précédemment, ce qui a entraîné des suspicions de laxisme (E. Sibanda, senior manager, Research, Umalusi, entretien, octobre 2009).

Encore un effort ! La transformation de l'école à portée des choix de langue ?

Les orientations prises par le ministère montrent que celui-ci est conscient du défi linguistique auquel sont confrontés les élèves africains et, sur un autre plan, le pays. Elles pèchent toutefois, croyons-nous, par les limites qu'elles s'assignent. Nous souhaitons souligner en particulier deux points : d'une part, elles s'inscrivent dans la dichotomie existante entre établissements et, d'autre part, elles acceptent la logique communaliste, « à chacun sa langue ». Ce faisant, elles restent largement tributaires de la BE. Ce n'est pourtant que par une rupture décidée avec le passé que la transformation des pratiques pourra advenir. Une manière de dépasser cet héritage honni est de revendiquer les acquis largement oblitérés de la période précédente. Les remarques ci-dessous esquissent à peine certaines directions dans ce sens.

Dépasser la dichotomie

La recommandation de la ministre concernant l'usage des langues africaines comme langue d'instruction dans le primaire exclut expressément les écoles « multilingues »[111] et ses propos dans le contexte sud-africain sont contreproductifs : en effet, par « écoles multilingues », on comprend normalement écoles *ex-model C* qui se voient donc exemptées de l'usage des langues maternelles africaines en *Fondation Phase*, quelle que soit la composition de leur effectif[112].

Pour convaincre des parents réticents, le principe de l'usage de la langue maternelle devrait être généralisé, quelle que soit la catégorie de l'école, particulièrement pour celles présentant une certaine homogénéité linguistique[113]. Ainsi l'usage des langues africaines sortirait-il des écoles ordinaires.

Au-delà, compte tenu de la fréquence de classes multilingues en Afrique du Sud, à travers tous les types d'écoles, il est grand temps de revoir le modèle d'enseignement monolingue, pour mieux prendre en compte les situations réelles. Un recueil publié dès 1995 suggère divers modèles, notamment un bilinguisme langue maternelle-anglais[114]. Des stratégies innovantes ont été expérimentées : ainsi du *Home Language project*, lancé en

[111] Naledi PANDOR, Unisa, 5/10/2006, www.education.gov.za, consulté juillet 2007.

[112] En fait, un nombre significatif d'écoles ordinaires, en particulier dans le Gauteng, sont aussi multilingues en langues africaines. Elles ne sont pas directement visées ici.

[113] Cet argument est développé dans M. LAFON, « Asikhulume! African Language for All, a Powerful Strategy for Spearheading Transformation and Improvement of the South African Education System », *in* M. LAFON & V. WEBB (eds.), *Standardisation of African Languages in South Africa*, Johannesburg, Ifas, 2008, p. 35-59.

[114] HEUGH, SIEGRÜHN, PLÜDDEMMAN (ed.), *Multilingual Education for South Africa*, Le Cap, Heinemann, 1995.

2001[115], qui cherche à reconnaître l'ensemble des langues présentes dans une classe donnée par la constitution des élèves en groupes linguistiques (*language buddies*) aptes à discuter entre eux, avec l'aide éventuelle de l'enseignant ou d'un moniteur, les contenus et leur traduction dans la langue d'enseignement qui reste ici l'anglais.

Une langue africaine pour tous

En accord avec les principes de la Constitution et les textes idoines, les écoles doivent promouvoir le multilinguisme, entendu comme impliquant la connaissance d'une langue africaine au moins[116], aux fins de « faciliter la communication par delà les différences de couleur de peau, de langue et de région » (Préambule art. 1.3). Le multilinguisme est même donné comme définitoire « d'un vrai Sud-africain »[117].

Pourtant, l'obligation d'étudier une langue africaine durant au moins trois ans avant *grade* 9 (soit trois ans avant l'examen final du secondaire), non sanctionnée, reste lettre morte. Pour qu'elle soit mise en pratique, il conviendrait, croyons-nous, de rendre une langue africaine obligatoire à *matric*, à un niveau ou un autre. Une telle mesure présenterait des avantages d'ordre linguistique – en favorisant le développement de ces langues par la création d'un marché exigeant et solvable[118] – mais aussi culturels et sociaux. La valorisation du capital linguistique des élèves africains contribuerait à les rehausser à leurs propres yeux et à ceux de leurs camarades européens, avec des retombées qui ne pourraient être que positives sur les plans individuel et social. Quand elle est bien menée, l'étude d'une langue entraîne généralement une empathie des apprenants pour ses locuteurs. Il n'est pas nécessaire de souligner à quel point des mécanismes d'intégration sociale seraient bienvenus dans une société qui reste aussi stratifiée que la société sud-africaine. Cet argument a été développé par différents auteurs, notamment Granville et Alexander[119]. Nous estimons que ce pourrait être le moteur d'un système de jumelage entre écoles privilégiées et écoles ordinaires, impliquant échanges bidirectionnels d'enseignants et d'élèves, premier pas vers le comblement du fossé entre les écoles[120].

---

[115] http://www.hlp.org.za/

[116] *South African School Act*, section 5(1).

[117] Department of Education, *The National Senior Certificate: A Qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF)*, Pretoria, Government Printer, 2005, p. 9.

[118] De fait cela se produit : l'association des enseignants de langues africaines des écoles privées a déjà modernisé et réédité les programmes de zoulou langue seconde.

[119] S. GRANVILLE, H. JANKS & *al*., « English with or without guilt: A position paper on language in education policy for South Africa », *The English Teachers Connect International Conference*, Johannesburg, Univ. of the Witwatersrand, 1997 ; et ALEXANDER, 1989, *op. cit.*

[120] Développé dans M. LAFON, « Promoting, Social cum Racial integration in South Africa by Making an African Language a National Senior Certificate Pass Requirement. Sibe simunye

Se réapproprier le passé

Le passé immédiat n'est pas le seul passé. Il est temps pour l'Afrique du Sud de s'affranchir de l'héritage étroit de l'*apartheid* et de revendiquer les moments brillants de son histoire.

Comme on l'a dit, certaines variétés linguistiques, hissées au rang prestigieux de langues écrites, avaient atteint, dans la première moitié du XX^e^ siècle, un niveau remarquable d'intellectualisation, pour reprendre (quelque peu hors contexte) une expression de Neville Alexander[121]. De nombreux recueils de textes de tous ordres existent. Pourtant, les pratiques scripturales bilingues de ces « intellectuels africains précoces »[122] ont souvent été occultées par l'accent mis sur un autre segment de la bourgeoisie africaine ou métisse naissante, qui se voulait « anglophone »[123]. En effectuant un retour aux sources, l'utilisation des langues africaines à l'école en Afrique du Sud pourrait ainsi se revendiquer d'un fond culturel et d'une tradition honorable, apte à inspirer une véritable renaissance.

Conclusion

Pour combler les inégalités résultant de la domination coloniale aggravées par 50 ans d'*apartheid*, l'Afrique du Sud démocratique a mis l'école au cœur du projet de transformation de la société. Encore faut-il que celle-ci concrétise ces changements, de sorte que les exclus d'hier ne le restent pas du fait de l'aliénation linguistique véhiculée par l'institution.

Tant qu'elle se situe dans le cadre de la dichotomie qui continue de caractériser le système scolaire, l'application des dispositions égalitaires de la politique de langue à l'école ne saurait à elle seule impulser le retournement d'attitude nécessaire parmi une population que l'histoire récente a rendue réticente à l'usage en classe des langues africaines. Pour créer une dynamique de changement, il y a lieu de rompre avec le *statu quo*, notamment en rendant la connaissance d'une langue africaine obligatoire pour tous. La transformation est à ce prix. Mais elle peut s'appuyer sur une tradition ancienne, qui a ses lettres de noblesse. Ce lien avec le passé, circonscrivant enfin la sinistre parenthèse de l'*apartheid*, donnerait tout son sens à la volonté affichée de faire des langues africaines des langues d'instruction au niveau supérieur, comme l'a réaffirmé le ministre de l'Éducation supérieure, Blade

---

at last! », *Alter Nation, Journal of the Centre for the Study of Southern African Literature and Languages*, 17(1), 2010, p. 417-443.

[121] N. ALEXANDER, *The Intellectualisation of African Languages, the African Academy of Languages and the Implementation of the Language*, Plan of Action for Africa, 2003b.

[122] M. NDLETYANA, *African Intellectuals in 19th and early 20th century South Africa*, Cape Town, HSRC, 2008.

[123] Par exemple : ALEXANDER, 2003b, *op. cit.*

Nzimande, en 2011, générant une polémique[124]. L'Afrique du Sud assumerait ainsi pleinement son rôle de phare du continent.

Mazibuye izilimi ![125]

Bibliographie

ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique), *More and Better Education - What Makes Effective Learning in Schools, in Literacy and Early Childhood Development Programs?*, Libreville, ADEA, 2006. http://www.ADEAnet.org

ALEXANDER Neville, *Language policy and national unity in South Africa/Azania: an essay*, Cape Town, Buchu Books, 1989.

____, *Towards a national language plan for South Africa: final report of the Language Plan Task Group State Language Services*, Dept. of Arts, Culture, Science and Technology, Pretoria, Government Printer, 1996.

____, *Politique linguistique éducative et identités nationales et infra-nationales en Afrique du Sud*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003a.

____, *The Intellectualisation of African Languages, the African Academy of Languages and the Implementation of the Language*, Plan of Action for Africa, 2003b.

ALIDOU Hassana, BOLY Aliou & *al*., *Optimizing learning and education in Africa - the language factor. A stock-taking research on mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa*, Paris, ADEA, 2006.
www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf

BEHR A. L., *New Perspectives in South African Education*, Durban, Butterworths, 1978.

BLOCH Graeme, *The toxic mix: what's wrong with South Africa's schools and how to fix it*, Cape Town, Tafelberg, 2009.

BREDEKAMP H. C. & ROSS R. (eds.), *Missions and Christianity in South African History*, Johannesburg, South Africa, Witwatersrand University Press, 1995.

[124] Voir John SHARP & Sandra KLOPPER, « The future will be spoken in all tongues », *Mail & Guardian*, 21-28 avril 2011, p. 27 ; Michel LAFON, « Start with maids and nannies », *Star*, 13 avril 2011, p. 12 ; et SAPA (South African Press Association), *All university students may be required to learn one African language*, 2011 ;
http://www.moneyweb.co.za/mw/view/mw/en/page295023?oid=534720&sn=2009+Detail&pid=287226&sms_ss=twitter&at_xt=4d9be931e8310b88,0

[125] Zoulou : Que reviennent les langues ! (*cf. Mayibuye i-Afrika*, que revienne l'Afrique, slogan de la période de lutte et titre zoulou du film éponyme émouvant de Rogosin (1960)).

CARPENTIER Claude, *L'école en Afrique du Sud entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*, Paris, Karthala, 2005.

CUMMINS Jim, *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*, Clevedon [England] - Buffalo [N.Y.], Multilingual Matters, 2000.

Department of Arts Culture Science and Technology, *Implementation Plan: National Language Policy Framework*, Pretoria, Government printer, 2003.

Department of Education, *Language in Education Policy*, Pretoria, Government Printer, 1996a.

____, *Norms and Standards regarding Language Policy*, Pretoria, Government Printer, 1996b.

____, *Curriculum 2005. Learning for 21st century*, Pretoria, Government Printer, 1997.

____, *Language Policy for Higher Education*, Pretoria, Government of South-Africa, 2002a.

____, *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (schools) Policy - Languages English-Home language*, Pretoria, Government Printer, 2002b.

____, *The National Senior Certificate: A Qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF)*, Pretoria, Government Printer, 2005.

____, *2006 School Realities*, Pretoria, 2006. http://edulibpretoria.files.wordpress.com/2007/11/doe-school-realitiesreport-2006.pdf

____, *National Policy on the conduct, administration and management of the National Senior Certificate: a qualification at level 4 on the National Qualification Framework (NQF)*, Pretoria, Government Printer, 2007.

____, *2008 School Realities*, Pretoria, 2008a. http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=HgvrBv0l%2fZE%3d&tabid=462&mid=1327

____, *Guidelines for the assessment and moderation of oral communication for all official languages offered in the National Senior Certificate Examinations*, Pretoria, Government Printer, 2008b.

ELPHICK Richard, *Kraal and castle: Khoikhoi and the founding of white South Africa*, New Haven, Yale University Press, 1977.

ELPHICK Richard & DAVENPORT Rodney, *Christianity in South Africa: a political, social, and cultural history*, Berkeley – Oxford – Cape Town, University of California Press – J. Currey – David Philip, 1997.

FAUVELLE-AYMAR François-Xavier, *Histoire de l'Afrique du Sud*, Paris, Seuil, 2006.

Government of South-Africa, *Constitution of the Republic of South Africa*, Pretoria, Government printer, 1993.

____, *Constitution of the Republic of South Africa*, Pretoria, Government Printer, 1996.

____, *The People of South Africa - Population census 1996 Statistics*, Pretoria, Government Printer, 1998.

____, *Census 2001 Statistics*, Pretoria, 2003. http://www.statssa.gov.za/publications/statsabout.asp?PPN=CensusKey&SCH=3109

____, *Statistics. Annual Report 2005-2006*, Pretoria, 2006. http://www.statssa.gov.za/publications/statsdownload.asp?PPN=annualreport&SCH=3767

GRANVILLE S., JANKS H. & *al*., « English with or without guilt: A position paper on language in education policy for South Africa », *The English Teachers Connect International Conference*, Johannesburg, Univ. of the Witwatersrand, 1997.

GRUCHY (de) John (ed.), *The London Missionary Society in Southern Africa 1799-1999 - Historical Essays in Celebration of the Bicentenary of the LMS in Southern Africa*, Athens, Ohio University Press, 2000 .

HERBERT Robert K. (ed.), *Trekking in South Central Africa 1913-1919 Clement M Doke*, Johannesburg, Wits University Press, 1993.

HEUGH Kathleen, « A history of mother-tongue and bilingual education in South Africa », *in* T. BECKETT (ed.), *Reports on Mother-tongue education*, Proceedings of the Mother-tongue education with special reference to South Africa and Belgium, International Workshop, 14-15 May 2001, PRAESA, UCT, 2002, p. 11-22.

HEUGH Kathleen, SIEGRÜHN Amanda & *al*. (eds.), *Multilingual Education for South Africa*, Le Cap, Heinemann, 1995.

HIGGS Philip, « Towards an Indigenous African Educational Discourse: a Philosophical Reflection », *International Review of Education*, 54, 2008, p. 445-458.

JABAVU Davidson D.D.T., *Bantu Literature. Classification and Reviews*, Lovedale, South Africa, Book Department, 1921.

KALLAWAY Peter, *The history of education under apartheid, 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*, New York, P. Lang, 2002.

KROS Cynthia, *The seeds of separate development. Origins of Bantu Education*, Pretoria, Unisa, 2010.

LAFON Michel, « De la diversité linguistique en Afrique du Sud : comment transformer un facteur de division en un outil de construction nationale ? », *in* P. GUILLAUME, N. PEJOUT & A. WAKABWE (éds.), *L'Afrique du Sud, dix ans après, transition accomplie ?*, Paris, IFAS-Karthala, 2004, p. 215-247. http://www.ifas.org.za

____,. « Linguistic diversity in South Africa - will a historically divisive factor become a hallmark for transformation? », *in* A. WA KABWE-SEGATTI, N. PEJOUT & P. GUILLAUME (eds.), *Ten years of Democratic South Africa. Transition accomplished?*, Johannesburg, IFAS, Cahiers de l'Ifas, 2006, p. 142-170.
http://www.ifas.co.za/research/index.php
http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00120396/

____, « Asikhulume! African Language for All, a Powerful Strategy for Spearheading Transformation and Improvement of the South African Education System », *in* M. LAFON & V. WEBB (eds.), *Standardisation of African Languages in South Africa*, Johannesburg, Ifas, 2008, p. 35-59.
http://www.ifas.org.za/research/index.php
http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00339063/fr/
http://africavenir.com/news/2008/12/2227/michel-lafon-asikhulume-african-languages-for-all

____, « Promoting, Social cum Racial integration in South Africa by Making an African Language a National Senior Certificate Pass Requirement. Sibe simunye at last! », *Alter Nation, Journal of the Center for the Study of Southern African Literature and Languages*, 17(1), 2010, p. 417-443.

____, « Start with maids and nannies », *Star*, 13 avril 2011, p. 12.

LOLWANA Peliwe, « Where to with Matric? », *in* P. LOLWANA (ed.), *Matric, what is to be done?*, Umalusi, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training, 2005, p. 64-74.

LOLWANA Peliwe, BADAT Shireen & *al.*, *Investigation into the Standard of the Senior Certificate Examination*, Umalusi, Pretoria, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training, 2004.
http://www.umalusi.org.za/ur/research/SC%20Research%20Summary.pdf

LUTHULI Albert, *Let my People Go, The Autobiography of Albert Luthuli*, Cape Town, Tafelberg, 2006.

MAAKE Nhlanhla, « A Survey of Trends in the Development of African Language Literatures in South Africa: With Specific Reference to Written Southern Sotho Literature c1900-1970s », *African Languages and Cultures*, 5(2), 1992, p. 157-188.

____, « Publishing and Perishing Books, People and Reading in African Languages in South Africa », *in* N. EVANS & M. SEEBER (eds.), *The Politics of Publishing in South Africa*, London, Holger Ehling, 2000, p. 127-159.

MACDONALD C. A., *Crossing the threshold into standard 3 in Black Education - the consolidaded main report of the threshold project*, Pretoria, HSRC, 1990.

MALHERBE E. G., *The bilingual school, a study of bilingualism in South Africa*, Johannesburg, Central News Agency, 1943.

____, *Education in South Africa - 1923-1975*, Cape Town, Juta, 1977.

MARAIS P. & MEIER C., « Student teachers' understanding of multicultural education in public schools », *Africa / Education / Review*, 5(2), 2008, p. 184-198.

MATSELENG ALLAIS Stephanie, *Apples and Oranges? A comparison of school and college subjects*, Umalusi, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training, Pretoria, 2006. http://www.umalusi.org.za/ur/publications/Apples%20and%20Oranges-reportofschoolandcollegecomparisonresearch.pdf

MOTALA Shireen, DIELTIENS Veerle & *al.*, *Educational Access In South Africa: Country Analytic Report*, University of Sussex - Consortium for Research on Educational Access Transitions and Equity (CREATE) Brighton, 2007a. http://www.create-rpc.org/pdf_documents/South_Africa_CAR.pdf

____, *Educational Access in South Africa. An analytic Review*, Consortium for Research on Educational Access, transitions and equity (CREATE), Johannesburg, 2007b.

MOYO Themba, « Mother tongues vs an excolonial language as media of instruction and the promotion of multilingualism: the South African experience », *South-African Journal of African languages*, 2, 2002, p. 149-160.

MPHAHLELE Eskia, *Es'kia Continued*, Johannesburg, Stainbank and Associates, 2004.

National Language Service, *National Language Policy Framework DACS* (Department of Arts and Culture), Pretoria, Government Printer, 2003a.

____, *South African Language Bill DACS (Department of Arts and Culture)*, Pretoria, Government Printer, 2003b.

NDLETYANA Mcebisi, *African Intellectuals in 19th and early 20th century South Africa*, Cape Town, HSRC, 2008.

NTULI D. B. & SWANAPOEL C. F., *Southern African Literature in African Languages, a concise historical perspective*, Pretoria, Acacia Books, 1993.

NYAGGAH Mougo, *Apartheid and Second-Class Education in South Africa*, Santa Barbara, ABC-Clio, 1980.

OMER-COOPER John D., *History of Southern Africa*, Cape Town, David Philip, 1994.

PARE Phillip, « The Use of Local African Languages as Languages of Science », *in* M. LAFON & V. WEBB (eds.), *Standardisation of African Languages in South Africa*, Johannesburg, Ifas, 2008, p. 92-119.

PILLAY Mario, *An Investigation into the Languages of Learning and Teaching in Schools*, Johannesburg, Witwatersrand Education Policy Unit, 2009.

PLUDDEMANN Peter & MBUDE Zanele, « The dual-medium schools project: work in-progress », *in* T. BECKETT (ed.), *Reports on Mother-tongue education*, Cape Town, Praesa, 2002, p. 31-35.

PLUDDEMANN Peter, MATI Xola, & *al.*, *Problems and Possibilities in Multilingual Classrooms in the Western Cape Cape Town*, Final research report compiled for the Joint Education Trust under the auspices of the President's Education Initiative of the national Department of Education, s. d.
http://web.uct.ac.za/depts/praesa/all%20andy%20pdf%20feb07mar11/OccPap2.pdf
http://www.praesa.org.za/images/stories/Occasional_Paper_1/OccPap2.pdf

PRETORIUS Cornia & DIBETLE Monako, « Motshekga reads the riot act », *Mail & Guardian*, 16-22 octobre 2009, p. 12.

PRETORIUS Cornia & PRIMARASHNI Gower, « Ministry on a tightrope. The new minister of basic education has her work cut out for her - and her provincial track record does not bode well », *Mail & Guardian*, 22-28 mai 2009, p. 23.

PRETORIUS Elizabeth J., « What happens in (print) poor environments? Reading in African languages and school language policies », *in* M. LAFON & V. WEBB (eds.), *Standardisation of African Languages in South Africa*, Cahiers de l'Ifas 11, Johannesburg, Ifas, 2008, p. 60-87.

QORRO Martha A.S., « Parents' and Policy Makers' Insistence on Foreign Languages as Media of Instruction in Africa: restricting access to quality education - for whose benefit? », *in* B. BROCK-UTNE & I. SKATTUM (eds.), *Languages and Education in Africa, a comparative and transdiciplinary analysis*, Bristol, Papers in Education, 2009, p. 57-82.

RICARD Alain, *The Languages and Litteratures of Africa*, Oxford, James Currey, 2004.

RICH Paul, « Albert Luthuli and the American Board Mission in South Africa », *in* H. BREDEKAMP & P. ROSS (eds.), *Missions and Christianity in South African History*, Johannesburg, Wits Univ Press, 1995, p. 189-209.

ROGOSIN Lionel, *Mayibuye i-Afrika!*, Afrique du Sud, 1960, 83 min.

SANDERS J. V., *Mrs Nkosi vs Durban High School, 77/2007 30/09/2008*, Durban, Durban Magistrate Court, 2008. http://www.saflii.org/za/cases/ZAKZHC/2008/83.pdf

SAPA (South African Press Association), *All university students may be required to learn one African language*, http://www.moneyweb.co.za/mw/view/mw/en/page295023?oid=534720&sn=2009+Detail&pid=287226&sms_ss=twitter&at_xt=4d9be931e8310b88,0

SHARP John & KLOPPER Sandra, « The future will be spoken in all tongues », *Mail & Guardian*, 21-28 avril 2011, p. 27.

Umalusi, *Umalusi: A Historical Perspective*, Umalusi, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training, 2006. http://www.umalusi.org.za

VAN ROOYEN H., *The disparity between English as a subject and English as the medium of learning - a final report of the Threshold Project*, Pretoria, HSRC, 1990.

VAN ROOYEN J. & ROSSOUW J. P., « School Governance and Management: Backgrounds/ Concepts », *in* R. JOUBERT & B. ELMANA (eds.), *Public School Governance in South Africa*, CELP SORB, 2007, p. 10-28.

VERSPOOR A. (ed.), *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa summary*, 2003 ADEA Biennal Meeting, ADEA, 2005.

WOOLMAN Stu & FLEISCH Brahm, *The Constitution in the Classroom: Law and Education in South Africa 1994-2008*, Pretoria, Pretoria University Law Press, 2009.

Abréviations / Glossaire

ANC - *African National Congress* : parti politique qui lutta pour la démocratie ; au pouvoir depuis 1994.

BE - *Bantu Education*, système éducatif destiné aux Africains sous l'*apartheid*.

DoE - *Department of Education* : ministère (national) de l'Éducation.

ex-model C (schools) : écoles anciennement destinées aux Blancs, maintenant perçues comme multiraciales et de meilleure qualité

FAL - *First Additional Language* : langue connue ou non par l'enfant et apprise en classe ; niveau presque similaire à HL aux examens.

FP - *Foundation Phase* : 3 premières années du cycle primaire.

HL - *Home Language* : i) langue maternelle ou apprise en famille ; ii) niveau maximum aux examens (cf. 1re langue).

LoLT - *Language of Learning and Teaching* : langue d'instruction.

Grade R, *reception* : année immédiatement avant la scolarité obligatoire ; doit être intégrée au cursus obligatoire à partir de 2011.

NSC - *National Senior Certificate* : examen de fin du secondaire et d'entrée dans le supérieur ; également *matric*.

OBE - *Outcome Based Education* : pédagogie sur résultats.

SAL - *Second Additional Language* : langue étrangère apprise en classe ; niveau de 2e langue aux examens.

SGB - *School Governing Body* : comité d'établissement obligatoire dans chaque école.