



HAL
open science

La langue, facteur d'inégalité à l'école en Afrique du Sud, peut-elle devenir partie de la solution ?

Michel Lafon

► **To cite this version:**

Michel Lafon. La langue, facteur d'inégalité à l'école en Afrique du Sud, peut-elle devenir partie de la solution ?. 2007. halshs-00313777

HAL Id: halshs-00313777

<https://shs.hal.science/halshs-00313777>

Preprint submitted on 27 Aug 2010

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.

La langue, facteur d'inégalité à l'école en Afrique du Sud, peut-elle devenir partie de la solution ?

Michel Lafon
Llacan-UMR 8135 CNRS
lafon@vjf.cnrs.fr

Résumé

En Afrique du Sud, le fort taux d'échec scolaire des élèves africains, largement supérieur à celui des Européens, rappelle, plus de dix ans après la transition démocratique, que les profondes inégalités issues de la colonisation puis de l'apartheid qui marginalisaient les Africains n'ont pas disparu par la seule grâce de la démocratie. Malgré une péréquation budgétaire, l'écart entre la minorité d'écoles privilégiées 'européennes' et la majorité des écoles 'africaines' reste énorme. L'apparition d'une grande bourgeoisie noire ne saurait en effet faire illusion. Pour une majorité, la 'race' reste un critère déterminant de réussite sociale, associée qu'elle est aux conditions socioéconomiques. Cette inégalité structurelle paraît même vecteur de sa propre reconduction, ce qui limite les perspectives de transformation réelle de la société.

Pour remédier à la faillite scolaire, et, partant, concrétiser la transformation de la société, le Ministère de l'Éducation, conscient de la nécessité d'égaliser les chances entre tous les élèves, tente de remettre en selle l'utilisation des langues africaines comme langues d'instruction dans les écoles 'africaines'. Mais une action linguistique centrée sur les seuls Africains ne saurait pallier les insuffisances de la redistribution économique.

Pour contrebalancer l'effet des inégalités dans l'accès à l'éducation, dans le contexte pluriculturel sud-africain, une pleine reconnaissance des langues africaines, tant au niveau scolaire que sociétal, est indispensable. Seule une approche novatrice et volontariste de la question des langues à l'école paraît susceptible de placer les élèves africains dans des situations moins désavantagées au long de leur scolarité et à l'heure des examens. Ce n'est que par ce biais que l'acquis linguistique et culturel des élèves et enseignants africains pourra être pris en compte et que les langues africaines pourront être valorisées, contrebalançant l'attrait de l'anglais. Il n'est pas interdit d'espérer que cela pourra constituer un premier pas vers une société plus fraternelle.

La langue, facteur d'inégalité à l'école en Afrique du Sud, peut-elle devenir partie de la solution ?¹

Michel Lafon²
Llacan-UMR 8135 CNRS
lafon@vjf.cnrs.fr
Paris octobre 2007

L'Afrique du Sud démocratique a mis l'éducation et la formation au cœur de son projet de transformation de la société, pour combler les inégalités résultant d'un siècle au moins d'exploitation coloniale aggravée par 50 ans d'apartheid³. Depuis 1994, l'Afrique du Sud connaît un taux de scolarisation quasi-général, la fréquentation de l'école pendant 9 ans (soit, *General Education and Training*)⁴, étant devenue obligatoire aux termes de la Constitution de 1996 (Motala & al. 2007 : 2). En 2006, on comptait près de 12 millions d'élèves (www.education.gov.za) pour une population estimée à plus de 44 millions (www.statssa.gov.za), ce qui signifie qu'un quart de la population se trouvait dans le système éducatif. La croyance dans la scolarisation de modèle occidental comme moyen de promotion sociale est généralisée dans la société, même si, dans les dernières années, le chômage croissant des jeunes diplômés africains est venu la relativiser, et si l'acculturation qu'elle implique est parfois mise en cause au nom de l'authenticité africaine.

Le président Thabo Mbeki appelle de ses vœux une relève africaine, pour remplacer les cadres européens qui peuplent l'administration et les entreprises. Or le pays peine à fournir les experts africains requis, en particulier dans les domaines scientifiques et techniques. L'une

¹ Les sources sur le système scolaire sud-africain ne manquent pas. Le site du ministère www.education.gov.za présente de nombreuses informations et données chiffrées, notamment les réponses du Ministre aux questions parlementaires. J'ai pu également consulter des documents publics de l'Umalusi, *Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training*. Carpentier (2005) contient une mine d'informations sur la transformation du système éducatif. Enfin, j'ai eu accès à un document de travail daté juin 2007 élaboré par Motala & al., dans le cadre d'une recherche internationale comparative (consortium *Create*). Je remercie Veerle Dierliens, l'une des co-auteurs, de m'y avoir donné accès. Suzy Platiel m'a aidé à rendre cet article explicite. Je remercie aussi Cécile Perrot pour ses remarques. Les analyses et opinions ici énoncées n'engagent que l'auteur.

² Responsable du programme collaboratif de l'Institut Français en Afrique du Sud, *Pele lepele, modernisation des langues africaines en Afrique du Sud*, qui rassemble des membres du Llacan (Laboratoire des Langues & Civilisations d'Afrique Noire) et le CPL (*Center for the Politics of Language*) de l'Université de Pretoria, dirigé par le Pr Vic Webb. Cet article résulte de recherches menées dans ce cadre depuis 2005. Je remercie la direction de l'Ifas de les avoir soutenues. Une ébauche en a été présentée lors d'un atelier tenu à Pretoria en avril 2007.

³ C'est en 1652 que les Hollandais débarquent dans ce qui deviendra le Cap de Bonne Espérance pour y fonder une station d'avitaillement. La colonisation de l'ensemble du territoire qui constitue l'Afrique du Sud actuelle se fit graduellement, s'accéléralant au milieu du 19^e, pour être achevée dès les débuts du 20^e siècle. D'emblée, les populations africaines incorporées aux établissements coloniaux seront traitées en inférieures. Des formes de ségrégation raciale étaient en place dès la période coloniale. Pour une vue récente de l'histoire du pays, on se reportera à Fauvelle 2006.

⁴ Le *General Education and Training* (GET) comprend le primaire, *grade 1 à 7*, dont la *Fondation Phase, grade 1 à 3*, et les deux premières années du secondaire, *grade 8 & 9*. Les trois dernières années du secondaire, *Further Education & Training* (FET), ne sont pas obligatoires. La scolarité commence normalement à 6 ans.

des causes en est l'échec scolaire, qui affecte dans des proportions infiniment supérieures les élèves africains : en 2002, le taux d'entrée à l'université⁵ est d'env. 50% pour les élèves européens, contre seulement 10% pour les africains (Carpentier 2005 :279), donnant une moyenne de 17% pour l'ensemble de la population ; les mêmes proportions se retrouvent en 2005 (School realities, 2006, www.education.gov.za)⁶.

Le niveau est particulièrement faible en maths 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 (Motala & al. 2007 69 & 94, Carpentier 2005 :261). Il en est de même pour ce qui est de la langue d'enseignement (*LoLT, Language of Learning and Teaching*), selon une étude plus restreinte portant sur 12 pays africains (Motala & al. 2007 : 68). Il y a encore pire : selon le *Center for Development and Enterprise*, groupe de recherches indépendant⁷, en 2005, à peine 5% des élèves sud-africains toutes races confondues, dont 1,5% étaient africains, ont passé l'épreuve de mathématiques avec des notes leur permettant de poursuivre dans cette voie (*Business Report*, 4/10/2007 p4).

Les difficultés linguistiques des élèves africains à l'école sont vues comme l'une des causes principales de cet échec. Une étude nationale a montré qu'en 2005, 60% des élèves de *grade 6* dont la langue maternelle différait de la langue d'enseignement (*LoLT*) –il s'agit pour la plupart d'élèves des écoles des townships, des zones rurales et des fermes⁸, soit des Africains– n'avaient pas le niveau requis dans celle-ci (Motala & al. 2007 : 23, 24 & 94). La faiblesse au *senior certificate*, qui est confirmée généralement dans la première année universitaire (Umalusi 2005 :15), paraît donc liée au fait que la langue maternelle diffère de la *LoLT*.

Pour y remédier, le gouvernement semble s'orienter actuellement vers une nouvelle approche de la politique de langue, à destination des seules écoles défavorisées. Cela est utile mais ne saurait suffire, compte tenu de l'histoire de l'éducation en Afrique du Sud et des inégalités qui perdurent plus de dix ans après l'avènement de la démocratie. A ne s'intéresser qu'à l'aspect linguistique dans une perspective qui évoque fortement le passé, on risque même d'aboutir à un rejet de la réforme, malgré sa pertinence pédagogique, et par là, d'aggraver encore la marginalisation des couches sociales les plus défavorisées de la société alors que ceux qui le peuvent tenteront de se mettre à l'abri.

Nous cherchons à montrer que, à défaut d'une réelle redistribution des richesses dont la plausibilité paraît réduite, seule une approche résolument novatrice de la politique de langue à l'école, qui implique tous les élèves, quelle que soit leur 'race'⁹ et l'école qu'ils fréquentent, pourrait être susceptible d'infléchir la situation. Comme le notaient Heugh & Alexander dès 1998, le dépassement de la ségrégation est conditionné par un multilinguisme au niveau de l'état et de l'école (in Zegeye & Kriger 1998 www.culturelink.org/review/s98).

Pour ce faire, nous brossons à grands traits le système éducatif sud-africain dans toutes ses inégalités, avant d'aborder les remèdes proposés.

⁵ C'est-à-dire, l'obtention du *senior certificate with matriculation endorsement*, souvent abrégé en *matric* (voir annexe terminologique *in fine*).

⁶ Il y avait en 2005, 516286 candidats au *senior certificate*.

⁷ et peut-être intéressé, car il propose de prendre en charge la filière de formation des enseignants.

⁸ Les zones rurales sont souvent les anciens 'bantoustans'; il existe, dans de nombreuses fermes commerciales européennes, des écoles primaires, souvent rudimentaires, pour les enfants des ouvriers.

⁹ 'race' est entendue ici selon l'acception courante dans la littérature sociologique traitant de l'Afrique du Sud. Cela réfère de façon commode à un tout, associant traits physiques, linguistiques et culturels. Même si le concept a été fort justement critiqué pour postuler un fondement génétique dont on sait qu'il n'est pas, et des caractéristiques 'naturelles', il reste utilisé car largement opératoire dans ce pays. C'est un des critères d'analyse des élèves dans les statistiques du *DoE*, qui distingue ainsi « *Asian, Black, Coloured, Indian, White & Other* »

Un système éducatif profondément inégalitaire

Persistance des inégalités matérielles

Avant 1990, le système éducatif sud-africain comprenait 18 sous-systèmes différents (Umalusi 2004 :x). Le Parti National représentant les Afrikaners, parvenu au pouvoir en 1948, mit en place graduellement, à partir de l'imposition de la *Bantu Education* pour les Africains en 1954¹⁰, un système éducatif propre pour chaque 'race' – outre les Africains et les Européens, furent distingués Indiens & Métis- avec son administration et ses programmes, le tout étant subdivisé au niveau des provinces, auxquels s'ajoutèrent les systèmes éducatifs des Bantoustans « *pseudo-autonomes* » selon le terme de Carpentier (2005 :36), à mesure de leur création. Malgré cet éclatement, le pouvoir central gardait la haute main sur les décisions essentielles, à travers le contrôle, direct ou indirect, du financement.

La scolarisation des Africains n'était ni obligatoire, ni générale, et, en moyenne, moins longue que celle des Blancs¹¹ et, jusque dans les années 1970, l'essentiel du coût financier en était imputé aux populations africaines elles-mêmes. Tout opposait le système éducatif destiné aux Africains (et aux métis) et celui destiné aux Européens, situés aux deux extrêmes de ce complexe. A l'apogée de la *Bantu Education*, de 1969 à 1976, le ratio des dépenses était d'env. 15 à 1, en faveur des élèves européens¹² ; il diminuera progressivement pour n'être plus que de 4,4 en 1989 (Carpentier 2005 :48). En 1993, l'état dépensait encore 5500 rands par élève blanc contre 1700 par élève noir (Motala & al., 2007 :3)¹³.

Ces systèmes distincts ont été administrativement réunifiés dès les débuts de la transition en 1990, ce qui était une revendication déjà ancienne des Africains mais certains considèrent qu'elle a été réalisée sans prendre la mesure de l'écart dans tous les domaines (Macdonald 1990 :40).

Nous en passons en revue brièvement quelques aspects.

infrastructure & équipement

En termes d'infrastructures, priorité a été donnée d'une part à la construction de nouvelles écoles pour étendre la scolarisation à l'ensemble de la classe d'âge, et d'autre part, à la mise à niveau minimum des écoles existantes (raccordement aux réseaux d'électricité et d'eau - manque estimé à 42% et 25% respectivement en 2000 (Motala & al. 2007 : 56, Carpentier 2005 :249) - réparation des écoles délabrées, notamment). De fait, les chiffres de 2006 montrent une amélioration – doublement des écoles munies de l'électricité, diminution de moitié des écoles sans eau courante, etc (discours lors de l'ouverture de l'école secondaire Thengwe, Limpopo 28/09/2007).

¹⁰ La BE sonna le glas de l'ère des Missionnaires, qui avaient été en charge jusque là de l'éducation formelle à destination des Africains. A partir du souci d'évangélisation s'était développé peu à peu et de façon régionalement différenciée un véritable système éducatif primaire, qui bénéficiait de subventions gouvernementales. Aux environs de 1925, il y avait 2702 écoles de missions, comptant 215956 élèves, essentiellement africains, contre 68 écoles d'état scolarisant 7710 élèves (Behr 1978 :159).

¹¹ En 1960, 68% des Africains n'ont pas fréquenté l'école, contre 16% pour les Blancs ; ces proportions sont de 34% et 10% respectivement en 1991 (Carpentier 2005 :64).

¹² C'est-à-dire, pour chaque rand dépensé en faveur d'un élève noir, l'état en dépensait 15 pour un élève européen.

¹³ En 2007, 1 euro s'échangeait pour env. 9,5 rands.

La reconstruction en dur de la moitié des écoles en banco doit se faire entre 2007 & 2009 (déclaration de la Ministre Naledi Pandor au Parlement, 5/09/2007).

Pour permettre un certain rattrapage structurel, les écoles furent étalonnées selon cinq catégories ('quintiles') définies selon des critères socioéconomiques, initialement évalués pour chacune des 9 provinces du pays¹⁴; une proportion majeure des fonds alloués à l'éducation dans chaque province devait aller vers les écoles des quintiles les plus bas mais à l'expérience, il apparut que ce système générait à son tour des inégalités. Les disparités entre provinces faisaient que la même école classée dans le quintile le plus pauvre dans le Gauteng, province la plus riche, aurait figuré dans un quintile supérieur dans la province voisine : l'école du Gauteng était donc relativement avantagée. En outre, dans les provinces les plus pauvres, la distribution des écoles dans les quintiles les plus bas était aléatoire, mais de grande conséquence pour les écoles elles-mêmes (Motala & al. 2007 : 33). Pour éviter ces écueils, la classification par quintile est, depuis 2003, opérée à l'échelle nationale (Carpentier 2005 :339).

Mais ces mesures n'ont pas permis de combler l'écart infrastructurel entre les écoles privilégiées et les écoles défavorisées¹⁵.

Sur ce plan, immédiatement visible, les quelques 25194 établissements publics existant en 2006 (www.education.gov.za) se partagent actuellement entre

- des écoles anciennement réservées aux Européens, bien dotées, possédant infrastructure -installations de sport, parfois piscine, terrain- et matériel –bibliothèque, salle d'informatique, etc-, généralement situées en ville, qui n'ont rien à envier à des écoles de pays européens ;
- des écoles anciennement destinées aux Africains, localisées dans les townships ou en zones rurales (ex-bantoustans), évoquant plutôt des écoles de pays africains pauvres, tels le Mozambique : certaines sont dépourvues d'eau et/ou d'électricité, de toilettes, la plupart, y compris les écoles secondaires, n'ont pas de ressources pédagogiques, de salles fonctionnelles d'informatique, etc.

Le Ministère de l'Éducation (*Department of Education, DoE*) relevait en 2000, dans les écoles 'africaines', un manque d'ordinateurs équivalents à 86% du parc existant, de salles de professeurs de l'ordre de 68% (Motala & al. 2007 : 56).

Or, les aspects immatériels de l'éducation vont de pair avec ces disparités, ce qui constitue un véritable système à deux vitesses ; Lilly Pretorius (sous presse) parle de '*bi-modal system*'.

écolage

La loi sur l'école (*School Act*) de 1996 instaura la mise en place de l'écolage (*school fees*), justifiée par la volonté de retenir les élèves de familles aisées dans le système éducatif public. Cela a abouti au maintien sinon à l'aggravation des inégalités¹⁶, car les écoles recrutant chez des parents aisés peuvent largement compenser la réduction relative de l'apport de l'état. Les montants des *fees* sont en effet fixés souverainement par les comités d'écoles. L'écart peut être abyssal. Alors qu'en 2006 les *fees* pouvaient dépasser 1500 rands par mois et par élève dans les écoles 'européennes', le montant annuel dans les écoles africaines se situe plutôt en-

¹⁴ Le système politique sud-africain laisse une grande marge de manœuvre à l'échelon provincial, chacune des 9 provinces du pays ayant un parlement et un exécutif élu.

¹⁵ On n'a guère vu de piscines ou même de terrains de sport construits dans les établissements des townships....

¹⁶ Ce système évoque le conventionnement qui permet à des écoles françaises privées de bénéficier de subventions et d'enseignants rémunérés par l'état, en sus des contributions des parents.

dessous de 500 rands. Dans nombre d'écoles, le montant minimum de 200 rands annuels n'est payé que par env. 60% des parents¹⁷. Devant cette situation, l'état prend depuis 2007 en charge les *fees* dans certaines écoles de zones particulièrement pauvres (*no fee school*) – la compensation de l'état se situant entre 700 & 117 rands par an et par élève (Motala & al. 2007 : 21).

Carpentier (2005 :313) donne un aperçu frappant de ces inégalités, en comparant les ressources de deux écoles de 1000 élèves chacune en 1999 : l'école privilégiée, dont les parents acquittent 2500 rands l'année pour chaque enfant, perçoit ainsi 2 500 000 rands, l'école défavorisée, qui réclame 50 rands par élève, accumule quant à elle 50 000 rands (en théorie). Le financement de l'état, bien que différencié, est loin de compenser cet écart : il s'élève hors personnel à 196 000 rands pour l'école pauvre, et à 28 000 rands pour l'école riche. Il reste donc un avantage de plus de 2 millions de rands en faveur de l'école riche.

encadrement

Bien que relevant à présent d'un corps unifié, on ne trouve que très peu d'enseignants européens ou indiens dans les écoles de townships, alors que les enseignants africains dans les écoles européennes ne sont généralement chargés que des langues africaines ou des sports¹⁸. Les enseignants des écoles africaines, diplômés des collèges (maintenant fermés) de la *Bantu Education*, sont globalement moins bien formés et peu motivés¹⁹. Leur niveau d'anglais est souvent faible – il peut arriver qu'ils n'aient jamais été en contact prolongé avec des locuteurs dont l'anglais est la première langue (Macdonald 1990 :39). Leur absentéisme est fréquent, d'autant que nombre de ces écoles ont été affectées pendant une dizaine d'années par le boycott scolaire qui suivit les événements de Soweto en 1976 et se prolongea jusqu'à la libération de Mandela en 1990, créant une culture de laisser-aller. Les écoles européennes se caractérisent au contraire souvent par un esprit et une fierté d'école.

Quant à la norme ministérielle d'encadrement de 35 élèves par classe, elle n'est guère respectée que dans les écoles privilégiées où, grâce aux *school-fees*, des enseignants supplémentaires (parfois jusqu'à la moitié de l'effectif ministériel) sont recrutés et rémunérés par l'école elle-même. Au contraire, dans les écoles défavorisées, compte tenu du non-remplacement des manquants, malades ou absents, la moyenne est souvent proche de 50 élèves par classe, dépassant parfois 60²⁰. Par ailleurs, l'augmentation des tâches administratives imputées aux enseignants, en particulier depuis l'introduction du nouveau

¹⁷ Les parents nécessiteux peuvent demander leur prise en charge par le *Welfare department*, mais peu le font, par ignorance, réticence ou négligence (interview, directeur, école Bantu Vukani, Lamontville, sept 2007). Les écoles sont alors sans recours, puisqu'un élève ne peut être refusé pour non-paiement.

¹⁸ A la fin de l'apartheid, les enseignants européens prêts à exercer en township recevaient une prime ; cela a été supprimé ; les tentatives de mobilité après 1994 ont fait long feu, des enseignants européens préférant démissionner plutôt que d'être postés en township – il est vrai que la dangerosité de nombreuses townships à l'époque pouvait paraître à juste titre réhibitoire.

¹⁹ La BE formait surtout des enseignants primaires : en 1963, guère plus de 2% des enseignants africains étaient aptes à enseigner dans le secondaire (Carpentier 2005 :49). La responsabilité de la formation des enseignants a été transférée aux Universités.

²⁰ Les statistiques officielles font état dans l'ensemble du public d'un ratio moyen de 32,6 élèves par classe, et de 35, quand on ne tient pas compte des maîtres rémunérés par les écoles. En fait, l'inclusion dans le calcul de personnels non-enseignant et d'enseignants affectés à des tâches administratives (directeur, adjoint), ainsi que les absences non remplacées, contribuent à gonfler les chiffres. La Ministre a récemment reconnu qu'il restait 24% d'écoles surpeuplées (*'overcrowded'*) (discours lors de l'ouverture de l'école secondaire Thengwe, Limpopo 28/09/2007). Une disposition prévoit d'attribuer davantage de postes aux écoles les plus pauvres.

Curriculum, diminue, en proportion directe de l'effectif scolaire, le temps consacré à l'enseignement.

environnement social et culturel

Aux disparités d'équipement et d'encadrement, viennent s'ajouter des difficultés d'ordre sociétal, découlant de la pauvreté où se débat une grande partie des populations africaines²¹.

La pauvreté, la violence endémique et le désespoir devant l'absence de futur sont l'apanage de nombreux quartiers des townships, notamment des zones semi-rurales nouvellement urbanisées, et des zones d'habitat informel (ci-devant *squatters camps*).

Les violences dans les écoles africaines, en particulier à l'égard des filles, ont été dénoncées à maintes reprises²² et le risque en est aggravé par les trajets, alors que les élèves européens qui ne vivent pas dans le voisinage de leur école y sont souvent déposés par leurs parents en voiture.

Près de 20% des enfants africains sont orphelins d'un parent, souvent à cause du Sida. Un nombre significatif d'enfants sont élevés par des grands-parents, des tantes, ou des parents éloignés, ajoutant à la charge de ces derniers. Quelques enfants sont quasi-livrés à eux-mêmes. Les services sociaux sont loin de couvrir l'ensemble des nécessiteux – le taux moyen d'accès aux aides n'excédant pas un tiers en 2003 (Motala & al. 2007 : 70). En 2003 un tiers des ménages recevaient l'allocation de pauvreté mais 22% des enfants éligibles au *Child Support Grant* ne le touchaient pas²³.

De nombreuses écoles en townships 'bénéficient' de distribution quotidienne de nourriture (*feeding-schemes*), indice sûr de la pauvreté des familles. Il arrive que ce soit le seul repas quotidien des écoliers. Des enseignants rapportent en effet que de nombreux élèves viennent en classe le ventre vide²⁴. Une estimation chiffre à plus d'un tiers les enfants nécessitant des modalités d'éducation adaptée, alors que celles-ci n'existent que peu ou pas en townships et zones rurales (Motala & al. 2007 : 99).

Bien entendu, les enfants en situation de carence sont concentrés dans les mêmes écoles. Tout cela entraîne, chez les élèves africains des couches défavorisées, une scolarisation plus tardive, un taux de participation irrégulier et des abandons fréquents en cours d'études.

Un commentaire de Jensen & Amsterdam daté de 2006 résume éloquemment cette situation (in Motala & al. 2007 : 37) :

« Consider an elite public high school with expensive grounds, high technology facilities, high qualified teachers, and school fees in excess of 10 000 rand per annum (...) and a recognised public school in which some of the classes are conducted under a tree (...).

Of both entities it could be said that government has equalised funding (...).

But no analysis can even begin to anticipate reasonable, let alone comparable, educational outcomes (...). In other words, while discrimination has ended, inequality has not. »

²¹ En 2000, 60% des Africains vivaient dans la pauvreté contre 3% des Blancs (Carpentier 2005 :230)

²² On trouvera dans Carpentier (2005 : 189 & seq.) des statistiques annuelles par province et par type de violence. A noter qu'après une succession d'incidents violents, en particulier dans le KwaZuluNatal, le DoE a annoncé qu'à partir de la rentrée 2008, il prendrait en charge les gardes de sécurité dans un certain nombre d'écoles, qui en étaient jusque là dépourvues.

²³ Surnommé **imali yeqolo** en zoulou, 'argent du bas du dos', porté à 200 rands mensuels par enfant en 2007.

²⁴ Selon Motala & al. (2007), 7% des enfants sont toujours ou régulièrement sous-alimentés ('hungry'), et plus de 17% le sont souvent. Des enseignants mentionnent avec tristesse qu'ils doivent en nourrir certains - ce qui montre (si besoin était) leur dévouement.

A l'évidence, la massification d'un système éducatif aussi élitiste que celui hérité de l'apartheid ne peut se faire sans redistribution drastique de la richesse nationale. L'acceptation par le gouvernement du libéralisme et de l'économie de marché, ainsi que des choix budgétaires propres, paraissent exclure une telle possibilité²⁵. Entre 1996 & 2002, la part de l'éducation dans le budget national a stagné en termes constants, autour de 19% (Motala & al. 2007 : 27 & Carpentier 2005 :333), et a même baissé en pourcentage des dépenses sociales (Motala & al. 2007 : 31).

Carpentier (2005 :357) remarque ironiquement :

« jadis discriminés parce que noirs, la plupart de ces noirs sont devenus les pauvres de la nouvelle Afrique du Sud »

« la sortie de l'apartheid est marquée par la contradiction entre le discours incontournable sur l'équité (...) et l'emprise immédiate des règles du marché dans l'environnement international »

Inégalités linguistiques

La supériorité cognitive de l'éducation en langue maternelle, à défaut en une langue familière à l'enfant, est bien établie (voir entre autres les travaux de Cummins, notamment 2000). En Afrique du Sud, comme dans tant d'autres pays qui furent colonisés, seules les langues d'origine européenne sont langue d'éducation tout au long du cursus et langue d'examen au *senior certificate*.

Jusque dans les années 1990, les langues africaines avaient été utilisées dans le primaire comme *LoLT*. Nombre des missions qui avaient jusqu'en 1954 le quasi-monopole de l'éducation des Africains y recouraient, avec toutefois des différences locales, modulées par les règlements provinciaux. Au Natal par exemple, l'utilisation du zoulou fut rendue obligatoire dès 1877 (Behr 1978 :160). Cette pratique devint la règle durant la *Bantu Education* à partir de 1954, explicitement associée à un enseignement limité, convenant à la place inférieure assignée aux Africains par les idéologues du Parti National. Dès lors, l'utilisation des langues africaines comme *LoLT* a souffert d'une image détestable, étant devenue synonyme d'enseignement de basse qualité. Quoiqu'il en soit, même durant l'apogée de la *Bantu Education*, l'usage des langues africaines n'alla jamais au-delà du primaire²⁶. Une coupure brutale se produisait à l'entrée dans le secondaire quand l'anglais (et parfois l'afrikaans) devenait *LoTL*, alors que le programme d'anglais 2^{ème} langue antérieur était peu fait pour préparer les élèves à étudier d'autres disciplines à travers cette langue ([Lolwana], 2004 :xiii), la langue africaine quant à elle devenant alors discipline. Cette méthodologie a été dénommée par la suite *subtractive bilingualism*.

Aussi, dès que l'opportunité de choix leur en fut donnée en 1990, un nombre significatif d'écoles primaires des townships opta-t-il pour l'anglais, souvent dans l'espoir de retenir des parents pressés d'envoyer leurs enfants vers des écoles anglophones et de meilleure qualité. Cela explique que, contrairement à leurs parents, une grande partie de la génération scolarisée entre 1990 & 2006 n'acquiesça pas de pratique formalisée de leur propre langue.

La Constitution de 1996 mentionne explicitement le droit de chaque enfant à être éduqué dans la ou les langues officielle(s) de son choix (article 29), ce qui inclut 9 langues africaines à

²⁵ Certains analystes ont critiqué à ce propos la conclusion par le gouvernement de l'*Arms deal*, qui engage sur plusieurs années des dépenses considérables pour renouveler les équipements militaires.

²⁶ A l'exception de la langue elle-même et, ironiquement, dans certaines écoles, de la grammaire anglaise. Après la révolte de Soweto de 1976, la transition vers l'anglais fut avancée de deux ans, et se fit à partir de la 5^{ème} année d'étude (Macdonald 1990 :2).

côté de l'anglais et de l'afrikaans²⁷. Toutefois, ce droit, pour ce qui est des langues africaines, reste purement théorique, faute de matériel, d'enseignant, et aussi, on ne peut le nier, de la volonté de le revendiquer.

L'avantage d'un enseignement dans sa langue tout au long de la scolarité est donc réservé aux enfants européens et indiens, ainsi qu'à la majorité des métis et à la minorité des Africains dont les familles ont adopté l'anglais ou l'afrikaans comme langue du foyer²⁸. Cet avantage est localement puissamment illustré par la réussite de la communauté afrikaner qui, ayant fait de l'afrikaans une langue d'instruction jusques et y compris dans le supérieur, est parvenue en quelques générations à damer le pion aux anglophones. Dans la plupart des domaines, il était en effet possible de suivre des études et d'obtenir son diplôme en afrikaans uniquement, et cela reste le cas jusqu'à *matric*²⁹.

Pour les Africains, l'anglais continue donc de jouer un rôle crucial dans le système éducatif, tant comme matière d'enseignement que comme *LoLT*.

Ainsi, de 1990 jusqu'à la réforme de 2006, la majorité des élèves africains devaient suivre l'ensemble de leur parcours scolaire dans une langue qui leur est étrangère³⁰, qui n'est parlée ni chez eux ni dans leur environnement, et que leurs parents connaissent mal ou pas du tout³¹. Ainsi, en 2004, 16 800 écoles utilisaient l'anglais comme langue première (*primary language*)³², 2400 l'afrikaans, contre 6539 une langue africaine (déclaration du Ministre au Parlement, 9/03/2007). Entre le quart et le tiers des élèves africains étaient scolarisés dans une école utilisant une langue africaine.

Pour mieux comprendre les difficultés des élèves africains, il convient aussi d'intégrer la dimension culturelle. L'école véhicule des conceptions culturelles occidentales, et privilégie l'écrit, ce qui contribue à aliéner les enfants d'autres cultures. Macdonald parle à ce propos d'écart techno-culturel (1990 :34). Les cultures africaines sont, comme l'on sait, davantage tournées vers la parole, ce qui minorise la place de la lecture et fait du livre une rareté dans la majorité des foyers africains³³, même si là aussi l'aspect économique et social joue un rôle déterminant.

Il existe donc une inégalité linguistique face à l'école entre d'une part les élèves qui ont la maîtrise 'innée' de la langue d'instruction et sont souvent issus de foyers où l'écrit est

²⁷ zoulou, xhosa, venda, tswana, tsonga, swati, sotho, pedi (sotho du nord), ndebele. Nous citons les langues selon les habitudes les plus courantes en français pour chacune d'entre elles. Sur la politique de langues en Afrique du Sud, on se reportera à Lafon 2004 & Lafon 2006, qui comprennent de nombreuses références.

²⁸ Cela regroupe une pluralité de situations, dépendant de parcours et de choix individuels, puisque certains parents peuvent ne pas connaître ou seulement ne pas pratiquer avec leurs enfants de langue africaine, alors que d'autres familles instaurent un plurilinguisme à la maison.

²⁹ Au niveau supérieur, sous la pression du gouvernement, certaines universités qui n'utilisaient que l'afrikaans ont du doubler les cours pour les donner aussi en anglais, aboutissant de fait à un recul de l'afrikaans. Des formules originales et innovantes, par exemple la traduction simultanée, se mettent aussi en place, comme à Pochetsroom (interview Marlene Verhoef, août 2007).

³⁰ Les cours font toutefois appel, à travers le *code-switching*, à la langue, ou aux langues, locale(s). Cette pratique, sans doute pédagogiquement discutable du fait de son caractère purement oral, est maintenant officiellement autorisée à hauteur de 20% du temps.

³¹ Cela est parfois le cas actuellement pour des élèves de langue maternelle afrikaans, qui sont scolarisés dans des écoles anglophones. La différence étant toutefois qu'il s'agit en général d'un choix, puisqu'il existe des écoles utilisant l'afrikaans.

³² Il existe aussi des *dual medium schools*, écoles qui utilisent officiellement deux langues d'instruction ; il s'agit normalement d'un dualisme anglais-afrikaans.

³³ Pretorius (à paraître) note que cela s'applique aux enseignants africains eux-mêmes.

largement présent, et, d'autre part, les élèves de langue maternelle africaine qui ne vivent pas dans un environnement livresque et qui constituent l'écrasante majorité de l'effectif. Dans ce sens, l'on peut sans doute dire que la 'race' dans son association à un éthos linguistique et culturel, continue à prédéterminer en grande partie la réussite scolaire, et partant, l'avenir de chacun dans la nouvelle Afrique du Sud.

« *There is an increasing weight of evidence that, after poverty, language, and in particular proficiency in the medium of instruction, is the largest single factor affecting learner performance at school.* » ([Lolwana] 2004 :47)

La fuite vers les écoles européennes et l'anglais

Dans ce contexte, doit-on s'étonner que, en 1990, dès que la ségrégation fut officiellement abolie dans l'éducation, les parents africains qui en avaient les moyens financiers et les capacités organisationnelles³⁴ s'empressèrent d'inscrire leurs enfants dans les écoles européennes dites 'ex-model C'³⁵, qui devinrent alors multiraciales ?³⁶ Parallèlement, les écoles de townships reçurent les enfants de familles issues de zones rurales, au terme d'une nouvelle émigration, temporaire ou définitive.

L'exode des enfants des townships vers les écoles 'ex-model C' s'est encore amplifié dans les dernières années, même si, pour visible qu'il soit, ce mouvement ne touche qu'une minorité, les écoles 'ex-model C' ne représentant, selon les statistiques du DoE, que 10% des écoles publiques³⁷.

Ce choix implique pourtant des sacrifices financiers de la part des parents. Quelques chiffres relevés en 2007 permettront de s'en faire une idée. Un fonctionnaire moyen (enseignant en primaire, infirmière)³⁸ touche entre 6000 et 7000 rands/ mois, selon sa qualification ; les frais de scolarité dans une école 'ex-model C' peu onéreuse peuvent atteindre 800 à 1000 rands/mois sur 8 mois annuels. A cela il faut ajouter le transport ou l'internat, que l'on peut estimer à 400 à 500 rands, l'uniforme, les livres. Le coût de maintenance un enfant dans ce type d'école peut donc représenter plus de 15% du salaire ... La plupart des familles comportent plus d'un enfant 'génétique', elles ont presque toujours d'autres dépendants (neveux, nièces moins 'fortunés', parents malades ou sans emploi, etc), et il n'y a souvent qu'un seul salaire....

³⁴ Priorité était normalement donnée aux familles résidant ou travaillant dans le rayon d'action de l'école. L'accès à de meilleurs services, dont en premier lieu l'école, fut l'une des motivations au départ massif de l'élite des townships après 1994. Selon nos relevés en 2007 à Durban, le critère de résidence n'est plus rigoureusement appliqué.

³⁵ Sous la pression de l'opposition libérale, le gouvernement d'apartheid avait fini par autoriser les écoles 'non-africaines' (soit relevant de la *Bantu Education*) à inscrire en nombre limité des élèves ne relevant pas du groupe racial auquel elles étaient destinées : ainsi des élèves indiens et métis étudièrent-ils dans des écoles européennes, des élèves africains dans des écoles indiennes, métisses et européennes. Les écoles européennes qui entrèrent dans ce cadre étaient désignées comme *model-C*, et ce terme est resté pour désigner l'ensemble des écoles européennes, maintenant ouvertes à tous. Ces écoles sont parfois appelées multiculturelles mais cela est abusif puisqu'elles restent axées sur la culture occidentale.

³⁶ Cette attitude n'est pas sans évoquer celle des parents africains qui tentent de scolariser leurs enfants en France, bravant les difficultés de tous ordres.

³⁷ Chiffre repris par diverses sources. Il nous semble qu'il est sous-évalué. S'y ajoutent des écoles privées, également anglophones.

³⁸ A la suite de la longue grève des enseignants de mai à juillet 2007, la grille de salaires doit être reconsidérée à partir de la rentrée 2008.

En 'votant avec les taxis'³⁹ pour placer leur progéniture dans les écoles 'ex-model C' de la ville voisine, les parents, au premier rang desquels, fait troublant, on trouve la grande majorité des enseignants des écoles de townships⁴⁰ qui connaissent le système de l'intérieur⁴¹, calculent qu'en accédant à une meilleure scolarité, leurs enfants accroissent leurs chances de réussite professionnelle, et donc d'échapper à un avenir semblable au leur.

On constate, depuis le début des années 2000, qu'un nombre croissant de ces écoles 'multiraciales' deviennent, pour ce qui est de la population scolaire, de véritables écoles africaines, tandis que les enseignants restent dans leur grande majorité européens. La présence en nombre d'élèves africains dans une école 'ex-model C' entraîne en effet à court terme les parents européens à en retirer leurs enfants⁴², pour les placer dans des écoles, souvent entièrement privées⁴³, dans lesquelles le montant des frais d'inscription et parfois la localisation géographique, constituent un barrage effectif à toute mixité raciale et sociale d'envergure.

Les écoles *ex-model C* sont non seulement mieux dotées mais aussi 'anglophones', et l'on tend à assimiler l'un à l'autre.

Nombre de ces écoles imposent d'ailleurs un test d'anglais à l'entrée, malgré les recommandations du DoE qui s'opposent à toute 'unfair discrimination'. En réaction, ont fleuri dans les townships des crèches privées anglophones (*English pre-primary schools*), qui préparent les enfants à ce test.

De nombreux enfants africains des familles de township n'ont qu'une connaissance limitée de l'anglais qui est la *LoLT* à leur entrée dans le système –malgré la crèche- et, évoluant dans un milieu non anglophone, n'ont guère d'opportunité d'apprentissage linguistique. L'absence d'élèves européens en proportion significative fait qu'ils n'ont guère –contrairement probablement à l'attente des parents- l'occasion de communiquer en anglais hors de la classe et du dialogue avec le professeur⁴⁴.

Pourtant, il est indéniable que les élèves de ces écoles réussissent mieux : en 2002, le taux de réussite globale pour les Africains instruits dans les écoles *ex-model C* atteint 90% (98% pour les Européens), contre 60% dans les écoles africaines (tiré de Carpentier 2005 :278). Ces résultats sont largement confirmés par d'autres recherches⁴⁵.

Cela paraît relativiser l'importance du facteur linguistique, et souligne celle au contraire le rôle des facteurs socio-économiques, des ressources et du milieu social des élèves.

³⁹ Minibus privés assurant l'essentiel des transports collectifs à travers toute l'Afrique du Sud. Allusion à l'image des anticastristes cubains qui s'exilèrent, dont on a dit qu'ils votaient avec les pieds...

⁴⁰ Selon Ngcobo (2001 :27), 76% des enseignants africains au KwaZuluNatal souhaitent que leurs enfants étudient dans des écoles *ex-model C*.

⁴¹ Aveu peut-être de leur propre carence professionnelle !

⁴² Certains évoquent un seuil, souvent estimé à 40%... cela rappelle combien sont ancrées, chez une partie notable de la population d'origine européenne, la volonté du 'chacun chez soi', exprimée par le dicton anglais répété à satiété, « *birds of the same feather flock together* ».

⁴³ qui ne représenteraient pourtant en 2007 que 4% des établissements (Motala & al. 2007)

⁴⁴ Le proviseur d'une école 'ex-model C' située à Durban où plus de 90% des élèves sont désormais zoulous nous a fait état de l'impossibilité d'obliger les élèves à parler anglais hors des classes.

⁴⁵ Voir notamment Pretorius (à paraître), qui met en relation les capacités de lecture et d'écriture dans trois écoles de Mamelodi (township de Pretoria) avec la politique de *LOTL* de l'école : l'école dont les élèves réussissent le mieux en anglais est une école privée du township, qui utilise exclusivement l'anglais.

Tentatives de neutralisation des inégalités linguistiques

La question de la *LoLT* a toujours été objet de lutte politique en Afrique du Sud. L'imposition de l'afrikaans dans le secondaire fut l'un des moteurs de la révolte de Soweto. Durant les négociations vers la transition démocratique, l'ANC et le Parti National se retrouvèrent, pour des raisons opposées, pour préconiser le libre choix de la *LoLT*. C'est sur la pression du Parti National que le droit à l'éducation dans sa langue figure dans la Constitution, car le Parti National tenait à sauvegarder la place de l'afrikaans dans l'éducation, même si cette disposition reçoit à présent une interprétation plus large.

Dans un pays qui, seul en Afrique noire, comprend une minorité d'origine européenne numériquement significative - les Européens sont estimés en 2006, 9,2% de la population, soit plus de 4 millions, contre 79,5% d'Africains, soit plus de 37 millions⁴⁶ - l'inégalité linguistique constitue une entrave à la transformation sociale, d'autant plus forte qu'elle favorise ceux qui l'étaient déjà. Le Gouvernement chercha donc à y répondre.

Dans une première étape, après qu'un comité interministériel eut identifié le facteur linguistique comme contribuant aux mauvais résultats scolaires, une compensation de points de 5% a été instaurée à partir de 1998 dans les matières autres que la langue au *senior certificate*, pour les élèves ayant une langue maternelle différente de la langue d'examen ([Lolwana] 2004 : 20 ; 2005 :15, 68)⁴⁷. Cette stratégie, qui ne touche pas au fond, ne peut à l'évidence qu'être temporaire ; elle doit d'ailleurs être révisée en 2008. La mesure ne paraît d'ailleurs pas avoir réellement facilité l'entrée à l'Université de ceux qui en ont bénéficié, du fait de leur faiblesse générale ([Lolwana] 2004 :49 ; Lolwana 2005 :68)⁴⁸.

De façon plus positive, le ministre a annoncé un plan d'ensemble pour promouvoir l'usage des langues africaines dans l'ensemble du système éducatif (Déclaration de la Ministre à l'Unisa le 5/10/2006, reproduite sur www.education.gov.za, accédé juillet 2007). Parmi les mesures annoncées qui concernent le primaire et secondaire⁴⁹ :

i) la ré-introduction des langues africaines comme langue(s) d'instruction

Les langues africaines devraient être langue(s) d'instruction durant les 3 premières années, avant de passer à 6 ans dès que possible. Cette mesure de bon sens, qui se base sur le consensus international en la matière (voir notamment le rapport de l'ADEA de 2006), et des recherches locales (par ex. les conclusions de l'enquête de l'Umalusi, [Lolwana] 2004 :55), est courageuse en Afrique du Sud mais elle pêche toutefois par la limite qu'elle se donne, en excluant les écoles dites 'multilingues'. Dans les termes de la Ministre (ibid.):

« *the programme will make a distinction between schools serving unilingual and schools serving multilingual learner populations* »

Par écoles 'multilingues' il faut sans doute entendre les écoles *ex-model C*, quelle que soit leur population.

ii) utilisation des langues africaines aux examens

⁴⁶ On compte aussi 8,9% de métis (plus de 4 millions), et 2,5% d'Indiens (plus d'un million) (www.statssa.gov.za)

⁴⁷ La Ministre a précisé qu'il doit s'agir d'une langue africaine officielle en Afrique du Sud, mais les élèves non sud-africains peuvent être dispensés de la 2^{ème} langue à l'examen (réponse du ministre, 26/03/2007)

⁴⁸ Selon la Ministre, la mesure serait responsable de 1,7% des réussites en 2003 (réponse au Parlement, 26/03/2007).

⁴⁹ D'autres mesures concernent le supérieur

Les épreuves d'examen du *national senior certificate* qui doit se substituer à l'actuel à partir de 2008, devraient être accessibles dans chacune des langues officielles (Umalusi 2005 :15, 58). Cela part du postulat que la mauvaise réussite des élèves africains s'expliquerait au moins en partie par leur méconnaissance de la *LoLT* (entre autres [Lolwana] 2004 :34). Cette mesure a fait l'objet d'une première expérimentation en 2006. L'évaluation conduite par le *Center for the Politics of Language*⁵⁰ en a montré les limites.

Les épreuves de quatre matières (science, mathématiques, biologie et histoire) de l'examen blanc (*trial exam*) du *senior certificate*, furent traduites dans chacune des 9 langues africaines officielles; pour chaque langue, les élèves de deux classes reçurent les deux versions, la copie d'examen devant toutefois être rédigée en anglais.

Cette démarche s'inspire de ce qui est pratiqué pour l'afrikaans. Bien que ce dernier soit langue d'instruction, les épreuves du *senior certificate* sont traduites des matrices en anglais et non élaborées directement dans la langue même, de façon à assurer un même niveau de difficulté (interview, Prince Masilo, Umalusi, Prétoria, juin 2006).

Une première observation renvoie au dysfonctionnement des écoles défavorisées 'africaines' : si l'enseignement n'a pas été dispensé convenablement, si le programme n'a pas été couvert, le fait d'avoir la version traduite est (comme on pourrait s'en douter) sans effet.

D'autres observations concernent les limites de l'expérience : pour que cela aide véritablement, il faudrait que la langue africaine ait été utilisée tout au long du cursus scolaire, et soit langue d'examen...

Enfin, la traduction est apparue souvent problématique. Le problème est lié à la méthodologie elle-même, plutôt qu'à la qualité du travail. Un traducteur ne saurait, dans le même temps, être terminologue. Or, dans le cas de langues qui n'ont pas développé les outils terminologiques nécessaires, le traducteur doit improviser... L'absence de standardisation de la terminologie et des expressions techniques suffit amplement à rendre compte des problèmes liés à la traduction, comme cela apparaît particulièrement à travers les retraductions.

Il est évident par ailleurs que les difficultés diffèrent selon les disciplines. Les mathématiques et les sciences posent des problèmes autrement plus ardues que l'histoire, la géographie, la musique ou la littérature. Philip Pare a montré, à partir de la traduction en sotho et en zoulou d'un énoncé de physique contenant la notion de 'force', la difficulté –peut-être même l'impossibilité– de concilier les différentes exigences et de trouver un consensus⁵¹.

Le système de valeurs et d'explication du monde, dont on a voulu sous-estimer, voir nier, l'importance pour éviter tout risque de retour à un « néo-apartheid » (Macdonald 1990 :), s'invite, finalement, au débat. Ce qui fonctionne (apparemment) pour l'afrikaans, langue germanique tout comme l'anglais, et dont les locuteurs partagent, *grosso modo*, le même cadre de référence au monde, ne peut pas fonctionner de la même façon pour des langues bantoues aux structures grammaticales totalement différentes et qui véhiculent une vision du monde d'un tout autre ordre.

Au-delà de la traduction, pour assurer l'égalité face à l'examen, l'Umalusi (2005 :16) préconise d'expurger les textes de tout biais culturel qui favoriserait un groupe ou un autre. Le souhait est louable mais peut-être intrinsèquement contradictoire: existe-t-il réellement des

⁵⁰ Je suis ici redevable au Pr Vic Webb, directeur du CPL, qui avait été chargé de procéder à l'évaluation de l'expérience. J'ai pu assister à la remise officielle et à la présentation du rapport aux autorités ministérielles à Prétoria en avril 2007. Taljard et Pare, à paraître, traitent des questions de traduction.

⁵¹ Il est apparu en revanche que la simplification de la formulation des questions dans la langue originale, par le recours à des phrases plus brèves, sans complexité syntaxique, était au moins aussi efficace que la traduction. Par ailleurs, la traduction s'en trouve simplifiée.

textes neutres, non marqués culturellement ? Le système éducatif lui-même, qui privilégie l'écrit et la performance individuelle, ne s'inscrit-il pas finalement dans un mode culturel donné ?

Cette problématique, passionnante, renvoie au débat fondamental sur l'universalité de la science, sur les savoirs indigènes, et sur la désirabilité de la généralisation du modèle scolaire occidental aux sociétés autres. Nous ne souhaitons pas nous y engager ici, car nous pensons en effet qu'il est possible, dans un premier temps, d'apporter une réponse pragmatique à la question de l'inégalité linguistique des élèves en Afrique du Sud, grâce à une nouvelle politique de langue, qui promeuve les langues africaines.

Pour un dépassement de la question linguistique

Il est trop tôt pour anticiper les décisions que prendra le *DoE* concernant la politique de langue dans les écoles, à savoir, le degré d'application réelle des mesures annoncées, leur calendrier, et d'éventuelles mesures complémentaires. Sans nul doute, un ensemble complexe de paramètres doit être pris en compte, non seulement éducatifs mais aussi, et peut-être surtout, politiques et idéologiques. Les enjeux sont de taille. La politique de langues à l'école dans un pays tel que l'Afrique du Sud est indissociable des questions de race et d'identité, ainsi que du positionnement du pays sur le continent et au-delà.

Dans cette optique, il nous semble que l'ampleur limitée de la politique envisagée pour les langues maternelles, prévue (semble-t-il) pour ne s'appliquer qu'aux écoles défavorisées, risque d'en amoindrir l'impact. Ces écoles, comme on l'a vu, servent de repoussoir en raison de leurs conditions matérielles désastreuses et les élèves qui les fréquentent sont ceux qui, par hypothèse, n'ont pas le choix. Le confinement à ces écoles du recours aux langues africaines comme langue d'instruction contribuerait à pérenniser le système dans sa dualité, confortant les parents dans leur volonté d'y soustraire leurs enfants.

Pour dépasser ce dilemme, il conviendrait à notre avis de repenser la question de la langue d'enseignement, en englobant tous les élèves, et en réévaluant la place des langues africaines dans la société.

Nous partons du postulat que le Ministère et le Gouvernement ne peuvent abdiquer leur rôle central dans toute politique linguistique à l'école, et qu'une telle politique peut avoir un effet d'entraînement. Nous présumons aussi que la volonté d'action affichée par le Ministre se concrétisera. Nous nous situons, par souci de réalisme, dans la perspective d'un système scolaire inchangé dans son économie⁵², et nous basons sur le rôle que les écoles *ex-model C* pourraient jouer dans cette perspective.

Nous nous référons aussi à certains aspects de la « pédagogie multilingue », telle que proposée par Cummins (2006), adaptés au contexte sud-africain.

Il s'agit de vues idéalistes, d'aucuns diront utopistes, sinon irréalistes, mais que certaines expériences de par le monde (et peut-être même localement) montrent possibles.

Dès lors qu'un groupe linguistique dépasse une proportion de l'effectif d'une classe, le principe de l'utilisation de la langue maternelle dans les trois premières années, devrait s'appliquer indifféremment à toutes les écoles, y compris dans les écoles '*ex-model C*'. Au-delà, nous préconiserions, au minimum, le maintien des langues africaines comme disciplines, ou, au mieux, un enseignement bilingue, avec certaines matières en anglais (ou en afrikaans), d'autres en langue africaine, et dans tous les cas, une transition étalée, de façon à réduire le

⁵² Nous ne questionnons pas non plus la pertinence du modèle éducatif.

choc du passage brutal d'une *LoLT* à une autre. L'idéal, qui ne pourrait se concrétiser qu'à moyen terme, devant être de pouvoir choisir, pour certaines matières au moins, l'une quelconque des langues sud-africaines comme *LoLT* et langue d'examen au *senior certificate*. Surtout, et sans doute plus important, dans un souci d'équité, une langue africaine indigène⁵³ devrait être obligatoire pour tous, non seulement dans le parcours scolaire, comme le veut la Ministre⁵⁴, mais aussi à l'examen final⁵⁵ ; les non-locuteurs seraient alors tenus de l'apprendre⁵⁶, et de l'apprendre bien, dès lors que le poids de l'épreuve à l'examen rendrait une bonne note indispensable, comme c'est le cas pour l'anglais.

rôle des écoles ex-model C dans la transformation

Les écoles 'ex-model C' deviendraient alors le pivot de la transformation, en ce qui concerne les développements linguistiques comme les changements sociaux.

D'une part, l'existence d'un marché solvable pour des ouvrages en langue africaine –comme langue 1^{ère} et 2nd^e – pourrait contribuer au renouveau de leur étude et de la littérature, renouant avec les développements prometteurs contrecarrés par l'apartheid (voir Ricard 2004), ce qui serait susceptible d'amorcer une dynamique favorisant la modernisation des langues et la résolution des difficultés où celle-ci s'enlise⁵⁷. Les nouveaux manuels de et en langues africaines, élaborés pour répondre aux nécessités du nouveau programme Curriculum 2005, pour les cours de langue elle-même, présentent souvent des innovations et des audaces qui ouvrent la voie⁵⁸. Le Ministère a par ailleurs stimulé la production de livres de lecture en langues africaines pour le primaire.

D'autre part, ces écoles seraient, par la force des choses, amenées à recruter des enseignants africains, pour le primaire, sinon au-delà, et pour l'enseignement des langues⁵⁹. Les enseignants européens ou indiens libérés de ce fait seraient alors affectés dans des écoles africaines, en townships ou en zones rurales, de façon à ce que chaque école ait au moins un enseignant de langue maternelle anglaise.

La nécessité pour chaque groupe d'apprendre la langue de l'autre mettrait enfin les langues africaines sur un pied d'égalité à l'école et au-delà, jetant les bases d'une véritable société multilingue. On ne doit pas sous-estimer à quel point l'ignorance linguistique de la grande majorité des Européens est blessante pour les Africains⁶⁰.

⁵³ excluant ainsi l'afrikaans, parfois revendiqué par ses zéloteurs comme 'langue africaine', pour faire échec à toute réforme de ce type.

⁵⁴ L'annonce, prudente, faite par la Ministre indique que la connaissance d'une 'langue indigène' serait obligatoire à la fin de *grade 9* (réponse, 27/02/2007). Cela ne paraît pas impliquer que la langue soit étudiée, ni, *a fortiori*, qu'elle soit obligatoire à l'examen.

ne précise pas jusqu'à quel niveau

⁵⁵ Certaines universités envisagent d'en faire une condition de remise des diplômes.

⁵⁶ Rappelons que, jusqu'à la rupture provoquée par l'apartheid, de nombreux enfants européens élevés en zone rurale étaient bilingues anglais ou afrikaans-langue africaine...

⁵⁷ Nous faisons référence notamment à la question épineuse des emprunts vs néologies propres.

⁵⁸ Les manuels sont produits par les maisons d'édition scolaire, au terme d'un processus commercial compétitif, stimulé par le marché que représentent les écoles.

⁵⁹ Cela contribuera peut-être à stimuler les vocations... [il y a semble-t-il manque de candidats](#).

⁶⁰ Les Européens en Afrique du Sud vivent en permanence dans un potentiel bain linguistique, dont ils ne profitent qu'exceptionnellement. Incidemment, les bonnes, nounous et autres jardiniers, promus *ipso facto* au rang d'assistants linguistiques, verraient peut-être leur statut, sinon leurs émoluments, rehaussés.

Dans les classes multiraciales, les élèves pourraient s'organiser en groupes d'apprentissage linguistique réciproque, facilitant des échanges et une meilleure connaissance mutuelle, ce qui contribuerait à diminuer les tensions⁶¹.

Les langues africaines s'en trouveraient considérablement revalorisées. Leurs locuteurs verraient leur aptitude linguistique enfin reconnue par le système, alors qu'elle est pour l'instant tenue pour quantité négligeable.

Cela contribuerait à briser l'association entre langues africaines et enseignement de basse qualité. Malgré les apparences – un sondage effectué en 2000 dans la région de Prétoria indique, parmi de nombreux autres, que 98% des parents africains souhaitent que leurs enfants étudient en 'anglais' (in Ngcobo 2001 :34)⁶² - il a été montré que les parents ne sont pas hostiles à l'utilisation des langues africaines en soi, mais réagissent à leur association à de mauvaises conditions d'enseignement. Ainsi, selon l'enquête sur les attitudes linguistiques conduite en 2000 par Mark Data, les deux tiers des parents interrogés sont attachés à la présence de la langue maternelle à l'école, la moitié souhaitant un système bilingue (Mark Data 2000 :121). Pour preuve, certaines écoles de township, qui avaient abandonné les langues africaines, y sont revenues dès 2002 ou 2003 –anticipant la réforme- sous la pression des parents (interview juin 2005, directrice, Thabisile Junior Primary, Diepkloof Soweto).

Sur le plan de l'équité sociale, enfin, des jumelages entre établissements relevant des deux systèmes, permettraient de dépasser en partie les inégalités structurelles : pendant une période donnée, telle classe ou partie de classe d'une école urbaine privilégiée pourrait étudier dans une école de township, s'initiant aussi à la langue et aux pratiques culturelles, tandis qu'un effectif correspondant de l'école de township la remplacerait en ville. Ainsi les meilleurs équipements seraient-ils rendus accessibles aux plus pauvres, sans révolution budgétaire, et les plus riches pourraient-ils apprécier *de visu* la réalité quotidienne de leurs camarades.

Conclusion

L'inégalité face à l'école en Afrique du Sud est inscrite dans des structures et des pratiques enracinées dans l'histoire du pays. La politique des langues à l'école reste emblématique d'un système héritier de la ségrégation raciale dont la *Bantu Education* fut une pierre angulaire. Il n'est pas possible d'y mettre un terme sans une nouvelle approche des langues et de la vie scolaire, qui embrasse tous les élèves et égalise enfin les chances de chacun dans la compétition professionnelle.

Nous suggérons qu'une politique des langues rénovée, débarrassée de tout préjugé, volontariste et plaçant toutes les langues sur un même plan, pourrait faciliter l'émergence d'une jeunesse fraternelle, communiant dans la philosophie de **ubuntu** et le partage d'expériences sociales diverses, ce qui pourrait contribuer à désamorcer la crise sociale qui, peut-on craindre, se prépare.

Ainsi l'école jouerait-elle pleinement son rôle humaniste de promotion du respect mutuel et du désir de connaissance réciproque.

Une telle évolution, dans le pays phare de l'Afrique, qui se donne volontiers en modèle de la réconciliation, serait exemplaire, non seulement pour le continent, mais aussi pour les pays occidentaux qui comportent d'importantes minorités linguistiques et culturelles issues des anciens empires coloniaux et souvent marginalisées.

⁶¹ Il existe de nombreuses expériences allant dans ce sens, notamment le *Home Language Project*, qui cherche à valoriser chacune des langues parlées dans une classe.

⁶² Dans ce cas précis, cela est aussi une réaction anti-afrikaans.

Abbréviations et terminologie

senior certificate, parfois *matric* : examen de fin d'études, niveau terminale
senior certificate with matriculation endorsement : permet l'entrée de plein droit à l'Université
senior certificate with exemption : entrée conditionnelle à l'Université (d'après Umalusi 2005 :10)
ex-model C : écoles 'blanches' devenues multiraciales
LoLT : *language of Learning and Teaching*, langue d'instruction
DoE : *Department of Education*, Ministère national de l'éducation
Umalusi, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training, organisme chargé de contrôler la qualité et d'assurer l'équité des examens sur le plan du contenu et de la forme

Références

- (2003). **Census 2001**. Statistics South Africa, p. www.statssa.gov.za/default3.asp
- (2006). **Umalusi: A Historical Perspective**. UMALUSI, COUNCIL FOR QUALITY ASSURANCE IN GENERAL AND FURTHER EDUCATION AND TRAINING 24 p. www.umalusi.org.za
- BEHR, A.L. (1978). **New Perspectives in South African Education**. Durban, Butterworths. cer 200 p
- CARPENTIER, CLAUDE (2005). **L'école en Afrique du Sud entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché**. Paris, Karthala. Hommes et Sociétés 410 p
- CUMMINS, JIM (2000). **Language, power and pedagogy**. Clevedon. Multilingual Matters p
- CUMMINS, JIM (2006). **Identity texts: the Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy** in *Imagining Multilingual Schools - Languages in Education and Globalization*. GARCIA, OFELIA, SKUTNABB-KANGAS, TOVE& TORRES-GUZMAN, MARIA Multilingual Matters. 51-68.
- FAUELLE-AYMAR, FRANÇOIS-XAVIER (2006). **Histoire de l'Afrique du Sud**. Paris, Seuil. 469 p
- LAFON, MICHEL (2004). **De la diversité linguistique en Afrique du Sud: comment transformer un facteur de division en un outil de construction nationale?** in *L'Afrique du Sud, dix ans après, transition accomplie?.*, GUILLAUME, PHILIPPE, PEJOUT, NICOLAS& WAKABWE, AURÉLIA Paris IFAS-Karthala. 215-47. www.ifas.org.za

LAFON, MICHEL (2006). **Linguistic diversity in South Africa - will a historically divisive factor become a hallmark for transformation?** . Cahiers de l'Ifas n°8 on line 2006(8): 142-70. [//www.ifas.co.za/research/index.php](http://www.ifas.co.za/research/index.php)
[//halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00120396](http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00120396)

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

MACDONALD, C.A. (1990). **Crossing the Threshold into std 3 in Black Education: the Consolidated Main Report of the Threshold project** HSRC Pretoria p.

MARK-DATA (2000). **Language Use and language Interaction in South Africa** Pan South African Language Board (PANSALB) Pretoria 190 p.

MOTALA, SHIREEN, DIELTENS, VEERLE, CARRIM, NAZIR, KGOBE, PAUL, MOYO, GEORGE & REMBE, SYMPHOROSA (2007). **Educational Access in South Africa - an analytic review** Create, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity Johannesburg 128 p.

PARE, PHILIPP (à paraître). **The use of local African languages as Languages of Science**. in. WEBB, VICTOR & LAFON, MICHEL Johannesburg Ifas.

PRETORIUS, ELIZABETH J. (à paraître). **What happens in (print) poor environments? Reading in African languages and school language policies**. in. WEBB, VICTOR & LAFON, MICHEL Johannesburg Ifas.

RICARD, ALAIN (2004). **The Languages and Literatures of Africa**, James Currey. 230 p