



**HAL**  
open science

# Une didactique plurilingue ET contextualisée du français en Afrique du Sud : questions et implications

Véronique Castellotti

## ► To cite this version:

Véronique Castellotti. Une didactique plurilingue ET contextualisée du français en Afrique du Sud : questions et implications. *French Studies in Southern Africa*, 2010, SI-1, pp.333-343. 10.10520/EJC34145 . hal-01202235

**HAL Id: hal-01202235**

**<https://hal.science/hal-01202235v1>**

Submitted on 7 Jan 2025

**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.

Paru dans French Studies in South Africa, Numéro Spécial 40-2010, dir. par F. Balladon. & C. Peigné, C., pp. 333-343

Une didactique plurilingue ET contextualisée du français en Afrique du Sud :  
questions et implications

Véronique Castellotti  
Université François Rabelais, Tours  
E.A. 4246 DYNADIV

On ne leur avait pas dit un mot. Les agresseurs étaient masqués. Deux méthodes grâce auxquelles on identifie les gens dans cette partie du monde, la couleur de peau et le dialecte, avaient été efficacement neutralisées.

(MEYER, Deon, Lemmer l'invisible, Paris, Seuil, Points policier, 2008, p. 310 [trad.. de *Onsigbaar*, Human & Rousseau, 2007]

Prôner une didactique de la pluralité en Afrique du Sud semble relever a priori de l'évidence, tant le pluriel et le divers apparaissent comme constitutifs du processus de construction d'un état multiculturel et officiellement multilingue. Il me semble toutefois important de dépasser ici cette « évidence » pour questionner de façon plus approfondie ce qu'on met / qui est mis généralement derrière les termes plurilinguisme, pluralité, diversité et les implications, notamment didactiques, qui pourraient en être tirées pour réfléchir plus particulièrement à l'exemple sud-africain.

De même, la contextualisation apparaît depuis quelques temps comme le « nec plus ultra » de l'enseignement des langues mais, derrière les propositions qui s'en réclament, on ne trouve bien souvent que des formes superficielles d'adaptation de quelques contenus ou modalités d'enseignement, sans vraiment s'interroger sur les raisons pour lesquelles tel groupe de personne,

dans telle région du monde, souhaite ou doit apprendre le français, en fonction de quels enjeux et avec quels objectifs, individuels et / ou collectifs.

Les textes qui précèdent tentent de dépasser ces « évidences » en s'intéressant à certaines caractéristiques ou aspects prégnants en Afrique du Sud, et en pointant divers éléments et différentes directions. Par là-même, ils montrent bien que ce qui caractérise majoritairement l'Afrique du Sud, comme beaucoup d'autres espaces, c'est d'abord la diversité des situations à prendre en compte pour réfléchir aux dimensions linguistiques, à leurs usages et à leurs apprentissages.

Ainsi, même lorsqu'on cible des environnements universitaires, qui réunissent a priori un certain nombre d'aspects communs, il est à peu près certain que plus encore d'éléments sont susceptibles de les différencier, même uniquement du point de vue qui nous intéresse ici : leur localisation géographique (et donc, potentiellement, leur inscription « ethnique »), leur bassin de recrutement, l'histoire de l'institution universitaire, les types de cursus privilégiés, les origines / appartenances ethnosociolinguistiques des étudiants accueillis, les langues qui y sont utilisées et enseignées et la place relative de chacune, les orientations et « styles » des enseignants, les traditions éducatives dominantes...

Il est clair qu'on ne pourra développer autant de dispositifs ou de modalités différentes qu'il existe de facteurs de variation, à moins d'individualiser quasi totalement les enseignements, ce qui n'est ni réaliste, ni souhaitable. Peut-être faut-il donc poser la question autrement, en s'interrogeant moins sur le comment que sur le pourquoi : pourquoi, aujourd'hui, apprendre le français en Afrique du Sud ?<sup>1</sup> Le comment ne venant que secondairement, en fonction des éléments de réponse apportés à cette question ; ceux-ci seront vraisemblablement divers, mais on peut sans doute les regrouper en insistant sur l'importance d'élaborer différentes modalités pour aborder le français et son apprentissage en fonction des situations locales.

---

<sup>1</sup> Cette question devrait d'ailleurs se poser pour toutes les régions du monde, et ce toujours en amont de celle de la diversification / adaptation des modalités d'enseignement.

En associant et en articulant des réflexions fondées conjointement sur l'histoire, sur une analyse des possibilités présentes et sur les projets qui peuvent être ceux des Sud-Africains avec le français, cette façon de procéder peut permettre, à mon avis, d'éviter plusieurs travers qui ont marqué (et marquent encore largement) la définition des orientations concernant l'enseignement des langues :

- une tendance universalisante « méthodologiste », qui présuppose que certaines méthodes, approches ou techniques pourraient être, quels que soient les espaces, « meilleures » et / ou plus efficaces que d'autres. On observe par exemple depuis quelques années des manifestations d'une telle orientation, avec les velléités réitérées d'« adapter » le *Cadre européen commun de références pour les langues* dans de nombreux lieux pour lesquels il n'a absolument pas été conçu (Castellotti & Moore, 2008) ;

- une tendance contextualisante « culturaliste » qui fige et cristallise, voire essentialise des traditions et habitudes, sans prendre en compte ni leur variabilité ni leur possible évolution au contact d'autres traditions et habitudes. Cette tendance débouche sur la réification de « contextes » qui prédétermineraient l'impossibilité de dépasser certains types de comportements et d'attitudes ;

- une tendance « projective » à la fois partiellement universalisante (du point de vue des espaces) et partiellement contextualisante (du point de vue des personnes) qui s'intéresse avant tout aux besoins ou objectifs supposés des apprenants et groupes considérés, besoins et objectifs là encore déterminés de manière unifiée et sur des bases le plus souvent uniquement fonctionnelles ; des exemples analysés dans cet ouvrage montrent bien que, pour autant qu'un scénario didactique soit « réaliste », vraisemblable, etc. il ne fait pas nécessairement sens pour les apprenants.

Le fait de privilégier fortement et de façon isolée chacune de ces directions tend à les transformer en doxa, voire en injonctions et ne conduit souvent qu'à rigidifier des processus d'adhésion inconditionnelle ou de rejet brutal, sans permettre une véritable réflexion contextualisée, qui mette en regard et analyse conjointement l'expression de demandes diversifiées et les offres potentielles.

Pour ce qui concerne plus particulièrement le français dans l'environnement sud-africain, il semble, d'après les quelques travaux disponibles sur la question (voir notamment, outre les contributions à ce volume, Wynchank 1999, Peigné 2010), et sans entrer dans les particularités, que les points qui sous tendent les raisons et les objectifs de son appropriation se concentrent sur quelques aspects généraux, qui se distribuent, se croisent, voire se complètent selon les moments et situations considérés.

Je dégagerai, de façon exagérément simplificatrice, trois directions principales qui semblent émerger de ce que je peux percevoir, de façon extérieure, de cet environnement dont je ne suis pas familière, si ce n'est de manière très indirecte à travers l'accompagnement de la thèse de doctorat de Céline Peigné.

La première est celle qu'on pourrait nommer rapidement du « français culturel », qui vise sans doute autant la France que le français, avec un certain nombre de représentations qui lui sont traditionnellement attachées, autour de la littérature, des dimensions artistiques et culturelles, d'un « art de vivre » à la française, etc. Cette image, qui reste vivace dans de nombreux lieux (voir aussi Doucet, à par.), est une de celles qui attirent les étudiants vers l'étude universitaire de la littérature française, mais aussi un certain nombre d'adultes qui fréquentent les cours des Centres français et Alliances françaises. Plutôt que minimiser cette attirance, qui perdure, on aurait intérêt à s'appuyer sur elle pour ne pas la limiter à ses aspects stéréotypiques, mais pour en tirer parti dans une perspective d'interculturalité renouvelée.

La deuxième est celle d'un « français professionnel », au sens large du terme, qui se développe là aussi comme ailleurs, mais qui acquiert ici un intérêt particulier : il ne s'agit pas seulement, comme dans d'autres régions « lointaines », de viser les besoins touristiques ou les entreprises francophones implantées sur place mais de favoriser l'ouverture, grâce au français, sur les espaces de l'Afrique francophone et d'une partie de l'Océan Indien. R. Chaudenson envisageait déjà il y a près de 20 ans les répercussions que pourrait avoir la fin de l'apartheid pour les recompositions géosociolinguistiques dans cette partie du monde (Chaudenson, 1991). Mais là où il voyait une

menace pour le français, on peut au contraire considérer qu'il s'agit d'un défi à relever, voire d'une chance, si l'on sait s'en saisir.

La troisième direction est celle de la Francophonie, abondamment développée par C. Peigné (2010), dans la mesure où le français y est mis en avant dans un combat qui promeut des formes diversifiées d'internationalisation tout en luttant contre l'uniformisation. Cette perspective intervient de façon cohérente avec la devise sud-africaine d'« unité dans la diversité » et offre une alternative stimulante au nivellement d'un « tout anglais » peu investi culturellement aussi bien qu'au repli identitaire à travers les langues locales.

Les demandes de français en Afrique du Sud se construisent donc, en articulation avec les offres qui en sont proposées, de façons multiformes, variables et complémentaires : ces catégories ne sont en effet pas étanches et on doit les combiner, dans une perspective d'appropriation plurilingue et pluriculturelle. Il n'existe pas, en effet UN plurilinguisme (et en Afrique du Sud, sans doute encore moins qu'ailleurs), qui se traduirait par l'addition de différentes « langues » bien distinctes, cohabitant de façon cloisonnée et séparée. Les plurilingues sont des personnes, indivisibles, et leur plurilinguisme peut avant tout être défini comme une posture (Castellotti 2006, 2010), un comportement (Gogolin, 2002), une manière d'être (Beacco, 2005), se construisant, en fonction de leur histoire et des situations auxquelles ils participent, avec des ressources linguistico-culturelles diverses, hétérogènes et en constante reconfiguration.

Le français n'a donc de sens que s'il reconsidère et transforme sa position traditionnelle, avec peut-être un rôle plus modeste que celui qu'on est habitué à lui voir / faire jouer : non pas celui d'une langue dominante, qui impose sa vision du monde, mais celui d'un « poil à gratter » (Bel, 2009), d'une obligation au détour qui impose de regarder autrement la situation locale, celle qu'on ne voit plus, soit qu'elle semble « naturelle », soit qu'elle est porteuse d'enjeux socio-identitaires trop forts et / ou douloureux pour qu'on veuille les expliciter et les dé-construire, voire seulement en prendre conscience.

Si le français peut jouer un rôle, c'est sans doute principalement, à travers la diversité de ses localisations, de ses usages et des possibles auxquels il donne accès, celui de permettre de dénaturiser un certain nombre d'idées reçues, comme par exemple :

- Le fait qu'à « une langue » n'est pas obligatoirement associé un pays, une ethnie ni « une culture » ;
- Le fait qu'on puisse imaginer une langue comme autrement que standard, voire « pure », unifiée et monolithique ;
- Le fait qu'il n'existe pas UNE manière ou une méthode meilleure et plus efficace pour promouvoir, apprendre et enseigner les langues (ni autre chose d'ailleurs...).

Cela, en s'appuyant sur certaines des caractéristiques géo-sociolinguistiques qu'on peut mettre en avant à propos du français, à savoir qu'il s'agit à la fois d'une langue européenne et africaine (notamment), d'une langue « de Blancs » et d'une langue « de Noirs », d'une langue du nord et d'une langue du Sud, qui s'appuie sur une histoire et une diffusion diversifiée et qui s'inscrit aussi dans un univers technologique et économique mondialisé.

Toutes ces caractéristiques pourraient toutefois s'appliquer aussi à l'anglais, à la différence que l'anglais fait partie intégrante de l'histoire sud-africaine, d'autant plus dans cette période post-apartheid, puisqu'il y apparaît comme moins « compromis » que l'afrikans, et qu'il y occupe actuellement la fonction dominante de langue véhiculaire transethnique.

Plusieurs des textes réunis dans cet ouvrage contribuent, par les exemples qu'ils analysent et les propositions qu'ils formulent, à construire ce nouveau rôle pour le français en Afrique du Sud, en se rattachant à l'une des directions que j'ai synthétisée ci-dessus ou en combinant plusieurs d'entre elles pour contextualiser ses usages dans la pluralité sud-africaine (Peigné, 2010). Je ne m'attarderai pas ici sur les détails des configurations (probablement à géométrie variable) à imaginer en matière de politique éducative, mais le français peut sans doute, de manière transversale et du fait des différentes fonctions esquissées ci-dessus, y conjuguer des avantages à visibiliser, en tant que langue internationale passant d'un statut de simple diffusion à un statut de

support pour une ouverture altéritaire (Peigné, 2010 : 413). De même qu'il y a DES plurilinguismes, on peut concevoir que les formes d'altérités sont elles aussi plurielles, avec des enjeux différents ; à travers l'histoire du français et des dimensions linguistiques et culturelles qu'il porte, on peut montrer que le rapport aux autres, parfois construit comme en Afrique du Sud dans l'exacerbation du conflit et le rapport de force, peut aussi s'imaginer dans la confrontation négociée et dans la discussion argumentée.

Plus largement, comme le propose B. Maurer, on peut insister sur « l'affirmation que la francophonie n'est pas une fin en soi, mais l'illustration d'un paradigme pluriculturel » (Maurer, 2008 : 141) et plurilingue ou, en d'autres termes, sur l'importance de développer une francophonie inclusive au sein de laquelle les enseignants de français sud-africains (comme ceux interrogés par C. Peigné) s'auto-catégorisent non plus comme des « non-francophones », mais comme des plurilingues « francophones adoptifs » (Francard, 2009), qui offrent à leurs élèves et étudiants des perspectives diversifiées d'accès au français et au monde francophone.

Il faut aussi souligner, comme le propose C. Peigné, que « l'apport d'un élément tiers comme le français peut également contribuer à jeter un autre regard sur la didactique [...] des langues officielles (Peigné, 2010 : 401), en particulier celle des langues « historiquement défavorisées », voire celle l'afrikans, langue « historiquement favorisée » ... La gestion, la promotion et l'enseignement de langues de différents statuts a une histoire, en Afrique comme en France et plus largement en Europe (voir Coste, 2007), et là aussi, le croisement de différents choix, s'ils sont explicités et non importés ou adaptés tels quels, peut participer de décisions plus informées.

Dans de nombreux domaines donc, on peut voir que la confrontation à une forme d'altérité à la fois plus lointaine et moins conflictuelle peut permettre de revenir aux formes d'altérité plus directes, plus criantes, plus subies.

Si l'on souhaite que le français et la France continue à jouer un rôle non négligeable en Afrique, ce rôle se joue probablement et principalement aujourd'hui en Afrique du Sud, en articulant son insertion entre des problématiques locales et des visées internationales et en permettant d'imaginer et de construire des valeurs partagées respectant la diversité des



personnes et des situations.

## **Bibliographie**

- ALEXANDER N. 2003, *Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud*. Étude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 29 p. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AlexanderFR.pdf>.
- BEACCO, J.-C. 2005, *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Etudes de Référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BEL, D. 2009, « La mise en place d'un curriculum de français aux normes internationales dans une université du sud de la Chine : entre innovations et compromis », Communication au Colloque *La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères*, Kyoto, 3-5 avril 2009.
- CASTELLOTTI, V. 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle* Volume 7-2010, <http://acedle.org/spip.php?article2864>
- CASTELLOTTI, V. à par. Centrer, innover, diversifier. Quelques paradoxes pour une didactique de la pluralité dans Cuet, C. & Nancy-Combes, M. *Permanences et évolution en didactique des langues*, Les Cahiers du CRINI, Nantes.
- CASTELLOTTI V. 2006, Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. In : MONTAGNE-MACAIRE D. (coord.). *Recherches en didactique des langues*, Actes du colloque Acedle de Lyon 2005. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, <http://acedle.org/spip.php?article438>
- CASTELLOTTI V., MOORE D. 2008, Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? In : BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. France : Éditions des Archives contemporaines, p.197-217.
- DABENE, L. 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, Collection F.
- CHAUDENSON R. (dir.) 1991, *La francophonie, représentations, réalités, perspectives*. France : Didier Érudition, Coll. Langues et Développement.

- COSTE, D. 2007, « Sociétés multilingues, éducation plurilingue. Quelques remarques en marge » dans Alexander, N. & Busch, B., *Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale*, Graz, CELV, 101-106, [http://www.ecml.at/mtp2/Ldl/html/LDL\\_F\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/Ldl/html/LDL_F_Results.htm)
- DOUCET, C., en cours, *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?* Thèse de doctorat sous la direction de V. Castellotti, Tours, Université François Rabelais.
- FRANCARD, M. 2009, « Quelle survie pour le français ? », *La libre Belgique*, 2 avril 2009, p. 43.
- GOGOLIN, I. 2002, *Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe*, Etudes de Référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- MAURER, B. 2008, « Pour de nouvelles représentations du français dans la modernité » dans Maurais, J., Dumont, P., Klinkenberg, J.-M., Maurer, B. & Chardenet, P. *L'avenir du français*, Paris, AUF / Editions des Archives contemporaines.
- MOORE D. 2006, *Plurilinguismes et école*. France : Didier, Coll. LAL.
- MOORE D. (coord.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier, Coll. LAL.
- MOORE D., GAJO L. 2009, Introduction – French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism : Theory, Significance and Perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6 : 2, p. 137-153.
- PEIGNÉ, C. 2010, *Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine. Approche sociolinguistique et didactique*. Thèse de doctorat sous la direction de V. Castellotti, Tours, Université François Rabelais
- PEIGNÉ C. 2009, Travailler la francophonie en Afrique du Sud : quelles implications ? In : PIEROZAK I., ELOY J. M. (éds.) *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* Actes du Ve colloque international du Réseau Francophone de Sociolinguistique, Université de Picardie Jules Verne, 13-15 juin 2007. Paris, L'Harmattan, Coll. Espace discursifs, p. 159-165.
- WYNCHANK A. 1999, Problématique de l'enseignement du français dans la société multiculturelle sud-africaine. *Alizés*, n° 18, p.53-63.