

Karen Ferreira-Meyers

University of Swaziland

Fiona Horne

University of the Witwatersrand

karenferreirameyers@gmail.com

Faire valoir le plurilinguisme dans la région de l’Afrique australe

Résumé: Dans cet article, nous considérons la place réelle et potentielle du français dans la promotion du multilinguisme dans le système scolaire. A partir de la situation sud-africaine, nous analysons l'enseignement et l'apprentissage du français dans la région de l'Afrique australe et de l'Océan Indien. Les motivations de l'apprentissage du français en Afrique du Sud et dans d'autres pays de la région sont déduites des résultats du projet de recherche régional, parrainé par l'Agence Universitaire de la Francophonie, intitulé *Curriculum, contextualisation et formation des enseignants* (CCPFE-AUF-BOI-S0195COV0401) Il s'agit d'une double représentation: d'un côté, il y a l'exotisme de la langue française, constituant une forme de « tourisme linguistique », de l'autre, son utilité potentielle dans divers contextes professionnels. À l'aide d'un modèle socio-constructif (Molinié 2011) et co-actionnel (Melo-Pfeifer 2015, Mroz 2012), nous explorons des façons dont l'acquisition de la langue étrangère (ou seconde dans certaines parties de la région) peut être un processus collaboratif et intégrateur, prenant en compte de multiples ressources culturelles et linguistiques.

Mots clés: le français, langue seconde ou étrangère, l’Afrique australe, le marché linguistique, le plurilinguisme/pluriculturalisme

Abstract: In this article, we consider the real and potential place of French in the promotion of multilingualism in the school system. Starting from the situation in South Africa, the teaching and learning of French in the Southern African and the Indian Ocean region is analysed. As revealed as part of a regional research project, sponsored by the *Agence Universitaire de la Francophonie*, entitled *Curriculum, contextualisation et formation des enseignants* (CCPFE-AUF-BOI-S0195COV0401), motivations for studying French in South Africa and various other countries stem from the dual representation of its exoticism, constituting a form of “linguistic tourism”, as well as its potential usefulness in various professional contexts. Using a socio-constructive (Molinié 2011) and co-actional model (Melo-Pfeifer 2015, Mroz 2012) to teaching French, we explore ways in which language

acquisition can be a collaborative, integrative process, taking into account multiple cultural and linguistic resources.

Key words: French, second or foreign language, Southern Africa, language market, pluriculturalism and plurilingualism

1. Introduction

L'enseignement des langues en Afrique australe et dans la zone de l'Océan Indien connaît actuellement un tournant. La place et le statut du français diffèrent fortement, des pays où le français est une langue maternelle/langue seconde, comme Madagascar, aux pays où le français occupe une place beaucoup plus précaire, comme l'Afrique du Sud. L'enseignement des langues dans les écoles sud-africaines a longtemps été marqué par des débats, des tensions et des sensibilités, en particulier en ce qui concerne l'exclusion et la marginalisation persistantes des langues africaines. L'enseignement des langues étrangères à l'école, c'est-à-dire les langues qui ne sont ni langues officielles ni langues nationales, a été absent des débats sur l'écologie des langues locales et le multilinguisme en Afrique du Sud. En général, l'enseignement de ces langues occupe un double rôle dans la région: celui de la valeur ajoutée des langues « internationales » (comme dans le cas du français) et/ou celui de la valeur ajoutée au niveau de la culture de communautés linguistiques et culturelles minoritaires en Afrique australe (comme dans le cas de l'hébreu, le grec ou le serbe).

Cet article met l'accent sur le français langue étrangère dans le contexte de l'école dans la zone de l'Afrique australe et de l'Océan Indien, une langue qui occupe une place importante comme langue internationale prestigieuse. Nous nous interrogeons sur la manière dont le français est représenté et « commercialisé » dans l'imaginaire régional ainsi que les enjeux qu'elles véhiculent face aux langues nationales, au niveau de leur pouvoir, statut et pertinence.. Nous faisons également des propositions sur la façon de combler les fossés idéologiques et linguistiques entre les langues étrangères et locales, en définissant les principes d'une approche intégrée (Hufeisen et Neuner 2003) et plurilingue (Gajo 2006; Rispaill 2006; Véronique 2005).

D'abord, le rôle des représentations (à savoir les attitudes socialement construites) sur la valorisation de l'apprentissage du français sera discuté par rapport au marché des langues et le multilinguisme dans les pays de la zone. La seconde partie de l'article traite des défis liés à l'apprentissage du français langue étrangère, notamment son acquisition tardive et formalisée, et propose des moyens de surmonter ces obstacles en s'appuyant sur les répertoires culturels et linguistiques existants pour promouvoir l'objectif général du plurilinguisme et du pluriculturalisme. La dernière partie de cet article se concentre sur la façon dont de nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage des langues peuvent être utilisées pour faire la transition attendue et nécessaire du monolingue au plurilinguisme dans des situations exolinguistiques où la négociation linguistique trouve sa place dans la citoyenneté mondialisée. Le projet intitulé *Curriculum, contextualisation et formation des enseignants* (CCPFE-AUF-BOI-S0195COV0401), parrainé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) donne quelques indications sur la façon dont ces approches pourraient être mises en œuvre par de nouvelles formes de formation des enseignants de langues.

1. Les politiques linguistiques de la région

Un panorama très divers devient apparent lorsque l'on examine les politiques linguistiques de plusieurs pays de la région. En Afrique du Sud, la position de l'Etat est claire, conformément à la Constitution de l'Afrique du Sud, la politique linguistique éducative ("Language-in-Education Policy" ou LieP - 1997) reconnaît que la diversité culturelle est un atout précieux. Dès lors le mandat de la stratégie est, entre autres, de promouvoir le multilinguisme, le développement des langues officielles et le respect de toutes les langues utilisées dans le pays. Malheureusement, l'accès aux langues autre que l'anglais et l'Afrikaans n'est pas évident, ce qui signifie que le bilinguisme horizontal hérité historiquement (anglais-afrikaans), dans une large mesure, persiste toujours. En bref, peu de changements ont été apportés à l'élévation et à l'équité des langues africaines autochtones au niveau de l'école. L'Afrique du Sud a opté pour une politique de multilinguisme stratégique. Les neuf provinces d'Afrique du Sud ont leur propre ministère ("départements") de l'éducation qui sont responsables de la mise en œuvre des politiques du ministère national ainsi que du traitement des questions locales. A la fin du cycle du secondaire, en 12^e année de scolarisation, les apprenants passent leur année de « matric », l'équivalent du baccalauréat, menant au "National Senior Certificate". Le français est concurrencé par d'autres langues étrangères au niveau secondaire.

Il est utile de voir quelles sont les politiques linguistiques et les réalités de l'enseignement du français dans la région. Aux Comores et à Madagascar, le français est une langue co-officielle. Appliquant le cadre analytique de Bernstein (1975, 1990, 1997)¹, l'enseignement du français est fortement « invisible » en ce qui concerne le découpage des disciplines. Il en est de même pour ce qui est de l'organisation des savoirs en son sein : l'enseignant a dû mal à comprendre comment faire prévaloir la transmission des connaissances, et que dire de l'étudiant-enseignant qui suit une formation en didactique ou en sciences éducatives mais à qui on n'explique pas l'aspect transdisciplinaire du plurilinguisme. Le français est très codifié et séparé des autres matières. La langue officielle de la République de Maurice est l'anglais, mais la République est *de facto* multilingue et multiculturelle, vu que les autorités préconisent le multilinguisme en tant que stratégie. La République des Seychelles pratique une politique de trilinguisme. Le français est une langue co-officielle avec l'anglais et le Kreol seychellois. Au Swaziland, où les langues officielles (et de l'enseignement) sont l'anglais et le siSwati, le français est langue étrangère (en position de compétition avec le portugais surtout). Ce petit survol de la région montre à quel point la position de la langue française est variée et s'insère dans un ensemble multilingue en constante mutation.

1.1 Un programme de langue “surchargé”?

Dans une zone en constant évolution et “au point d'ébullition” surtout lorsqu'on parle d'enseignement et de langues, la mise en œuvre des politiques linguistiques est primordiale afin de promouvoir et d'assurer la cohésion sociale, la croissance économique et la préservation du patrimoine et des cultures (comme il l'est stipulé en Afrique du Sud dans le DoE: 2013, 6).

En Afrique du Sud, selon le nouveau cadre stratégique, qui sera mis en œuvre à partir de 2017, les apprenants auront à apprendre trois langues dans leur programme scolaire dès la première année scolaire, leur langue maternelle (nommée « Home Language »: langue du foyer si l'on traduit littéralement) et deux langues “supplémentaires”, dont une sera

¹ Basil Bernstein, sociologue de l'éducation, se demande comment les savoirs sont catégorisés et classifiés au sein du programme d'enseignement, si la discipline (le français, dans le cadre de notre article) fait partie intégrante du système ou s'apprend en isolement, comment les savoirs sont découpés dans l'apprentissage et quels effets cela peut avoir sur l'enseignement et l'apprentissage. Voir, entre autres, Bernstein, B., *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff et Philippe Vitale, Québec, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2007, 316 p.

obligatoirement une langue africaine². Comme l'a noté le Comité indépendant d'examineurs (IEB) (responsable de l'évaluation des langues non officielles) dans une communication au ministère de l'Éducation, les effets de cette politique sont potentiellement préjudiciables à l'enseignement des langues étrangères au niveau de l'école car le programme sera fortement surchargé si l'on offre trois langues.

Les arguments avancés en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues non officielles mettent l'accent sur le rôle de premier plan que l'Afrique du Sud veut jouer sur le continent et dans le monde. À cet égard, le statut international des langues étrangères est mis en évidence, ainsi que l'« avantage concurrentiel » qu'elles offrent aux apprenants sur le marché du travail (IEB 2015). Le document de l'IEB mentionne en outre l'importance de l'apprentissage des langues étrangères dans le contexte de l'immigration locale, soulignant l'importance de la préservation des communautés linguistiques et culturelles minoritaires (les Portugais, les Grecs, les Juifs, etc.) et de la « lutte contre la xénophobie » (*idem*).

1.2 L'enseignement du français dans la zone: une affaire d'euro-élitisme ou d'afro-optimisme?³

L'enseignement/apprentissage du français a une longue tradition en Afrique du Sud, mise en évidence par des départements consacrés à la langue française dans les établissements secondaires et supérieurs, et des écoles et institutions privées de langues comme l'Alliance française. N'étant ni langue officielle, ni langue nationale, ni langue locale africaine, le français occupe une place dans l'imaginaire local comme langue étrangère « exotique », incarnant un certain nombre de représentations et de stéréotypes répandus, dont certains ont été identifiés dans le projet de recherche décrit ci-dessous. En effet, pour de nombreux apprenants, la langue représente une forme prestigieuse et à haute valeur symbolique et instrumentale de capital linguistique et culturel.

² La vie communautaire a lieu principalement dans les langues africaines. Les apprenants qui maîtrisent les langues africaines sont ainsi en mesure de participer et de jouer un rôle de premier plan dans les institutions et les organisations locales. Cependant, les compétences linguistiques et les connaissances acquises dans ce système éducatif formel ne sont souvent pas compatibles avec les compétences linguistiques et les compétences requises dans d'autres contextes moins formels, en particulier dans le secteur informel [DoE 2013: 6].

³ Cette partie est fortement inspirée d'un article de Karen Ferreira-Meyers et Fiona Horne (à paraître en 2017, *Multilingualism and the language curriculum in South Africa: contextualising French within the local language ecology*) et le rapport de Vina Ballgobin sur le curriculum du français des pays de l'Océan Indien ayant des représentants dans le projet AUF.

En Afrique du Sud, l'apprentissage du français était historiquement une activité distinctement blanche et élitiste, en raison de son statut « européen » et du fait qu'il était uniquement étudié dans des écoles et universités « blanches ». Dans l'Afrique du Sud du post-apartheid, un changement se produit: le français n'est plus représenté ou commercialisé comme unique vecteur monolingue/mono-culturel de la France, mais aussi comme langue africaine dont la pluralité linguistique et culturelle est inscrite dans la notion de la francophonie. Dans le contexte sud-africain, le terme « francophonie » a été utilisé pour décrire le(s) rôle(s) de développement du français dans le projet démocratique du post-apartheid et sa relation avec l'Afrique, comme langue de diplomatie, d'économie, de politique, de développement, etc. (Peigné & Balladon 2010). Il a également été utilisé pour décrire l'émergence d'une identité linguistique locale, c'est-à-dire celle des migrants francophones africains vivant en Afrique du Sud (Vigouroux, 1998). La reconfiguration du français au sein de la démocratie souligne les tendances transnationales et transculturelles liées aux migrations, à la mondialisation et aux priorités socio-économiques. Dans ce contexte, les motivations utilitaristes et instrumentalistes pour l'étude de la langue sont de plus en plus nombreuses : les apprenants voient le français comme un atout professionnel potentiel et, plus généralement, cette langue leur permet de participer à la citoyenneté mondiale (Horne 2013). Le fait indéniable que le français est une langue internationale, super centrale, occupant la troisième position dans le système linguistique global après l'anglais et l'espagnol⁴ respectivement, assure sa position dominante sur le marché des langues.

Et pourtant, malgré le repositionnement du français en Afrique du Sud en tant que langue globale et africaine, il est enseigné dans relativement peu d'écoles sud-africaines (privées et ex-modèle C⁵) et seulement à la discrétion de l'école elle-même. Il faut aussi noter que la langue est en train de disparaître dans certaines de ces écoles. Au-delà de la tradition institutionnalisée, cette situation dénote un manque de volonté politique et institutionnelle liée à la priorisation des langues locales au détriment des langues dites supplémentaires. En conséquence, et par défaut, le français est resté en grande partie un « produit de luxe ». Les universités et les Alliances Françaises offrent des cours de débutant aux étudiants adultes et

⁴ Le baromètre des langues mondiales de Calvet est un instrument utilisé pour mesurer l'importance relative ou le poids des langues dans le monde, selon plusieurs facteurs, notamment le nombre d'intervenants, les langues officielles, les traductions, la présence sur Internet (Wikipédia), les prix Nobel de littérature (Calvet 2006). Le français est considéré comme langue « super centrale » en ce qui concerne sa position au sein d'une constellation de langues qui sont plus ou moins dominantes à l'échelle mondiale.

⁵ Les écoles « modèle C » sont des écoles publiques (historiquement « blanches », donc pour des élèves issus de famille de race blanche) de bonne qualité, largement subventionnées par des fonds de parents (qui en constituent majoritairement l'instance dirigeante).

aux professionnels pour combler cette lacune, mais ces cours sont rarement durables à long terme.

Si les curricula sont fortement découpés par discipline, l'enseignement du français est fortement « invisible » en ce qui concerne l'organisation des savoirs et la liberté de fonctionnement de l'enseignant en milieu institutionnel. Les grilles d'évaluation proposées par l'IEB ou encore en ligne offrent des pistes à l'enseignant pour l'organisation pédagogique des cours. Dans la pratique, l'accent est mis sur l'attitude de l'enseignant qui doit encourager ses apprenants à développer des compétences de communication, car si l'enseignant n'intervient pas cela pourrait mener à l'accentuation de l'insécurité linguistique. Par conséquent, l'interlangue est acceptée et encouragée. L'enseignant doit habituer ses apprenants à formuler ou reformuler les idées en leurs propres mots. Le séquençage temporel du cours reste souvent implicite. L'enseignant est libre d'organiser son temps d'apprentissage pour atteindre les objectifs fixés par le curriculum, principalement axés sur la maîtrise de la communication orale, notamment la compréhension orale et l'expression orale, en focalisant sur la situation de communication. Outre les compétences linguistiques, une grande importance est accordée au développement des compétences culturelles. Il y a une volonté de transmettre aux apprenants une appartenance au monde francophone et la diversité qui en découle. Ainsi, l'enseignant doit viser le développement d'une adéquation communicative appropriée⁶, soit dans une situation de communication habituelle, soit dans un contexte formel où l'énonciateur est invité à donner son opinion personnelle, comme une œuvre littéraire contemporaine⁷, par exemple.

Dans l'Union des Comores, d'après le cadre analytique de Bernstein, la discipline est fortement cloisonnée par rapport au découpage des disciplines. Le français est très codifié et séparé des autres matières. En revanche, le curriculum tend à être plutôt « visible », avec des consignes précises données à l'enseignant tant sur le plan des contenus que des pratiques pédagogiques, visant le développement des compétences orales et écrites.

A Madagascar, le curriculum de français a pour objectifs une meilleure maîtrise de la langue française tant pour les besoins du monde scolaire (études supérieures) que pour le monde

⁶ (1) *Compréhension orale et Expression orale* - mettre en adéquation sa production avec un thème, exprimer une opinion (2) *Compréhension écrite et Expression orale* - formuler des idées en ses propres mots à partir d'un texte donné ou à partir de notes (3) *Compétence culturelle*.

⁷ En 2015, ce qui concerne l'étude des œuvres littéraires, plusieurs poèmes étaient à l'étude ainsi que l'œuvre littéraire du dramaturge, nouvelliste, romancier et réalisateur français, naturalisé belge, Éric-Emmanuel Schmitt.

professionnel. Les contenus sont des extraits de manuels scolaires enrichis par des discours littéraires, scientifiques et culturels, pour améliorer la culture générale de l'apprenant. Appliquant le cadre analytique de Bernstein, l'enseignement du français est fortement « invisible » en ce qui concerne le découpage des disciplines. Le français est très codifié et séparé des autres matières. Le curriculum est plutôt invisible pour ce qui est de l'organisation des savoirs à l'intérieur de la discipline, misant sur la transdisciplinarité et la culture générale. L'accent est mis sur trois compétences, la priorité étant donnée aux objectifs linguistiques. Ainsi, les savoirs sont divisés en catégories distinctes : (1) Morphosyntaxe (2) Outils discursifs (3) Compréhension Ecrite - Lecture (4) Expression orale - Présenter un exposé, participer à un débat, utiliser la langue pour argumenter, analyser, être créatif (5) Expression Ecrite – Rédiger une dissertation, capacité à s'exprimer de manière concise et précise. La pédagogie est centrée sur l'apprenant. L'enseignant dispose de larges marges de manœuvre pour organiser son enseignement tant au niveau des contenus que des thèmes retenus pour les apprentissages ainsi qu'au niveau de la pédagogie à mettre en œuvre. Aucun thème n'est proposé à l'enseignant. Il doit uniquement se référer à des auteurs et textes contemporains pour le choix des œuvres littéraires. Il doit s'organiser en autonomie pour faire ressortir les objectifs de la langue et du discours. Il doit se concentrer sur neuf savoir-faire à faire acquérir à l'apprenant⁸. Les modes d'évaluations proposées sont exhaustifs mais non-directifs, fournissant plusieurs pistes pour l'enseignement-apprentissage aux enseignants. Il en est de même pour les sept tableaux détaillés avec trois sections chacun : Objectifs opérationnels, contenus et activités possibles.

A Maurice, les curricula officiels de français et de littérature française sont disponibles en ligne sur le site de *Cambridge International Examinations* (CIE). Le document est conçu par une équipe d'experts et le CIE rencontre régulièrement les acteurs des systèmes éducatifs. Le curriculum aide à développer les capacités langagières mais accorde aussi une certaine importance au développement de compétences interculturelles, en partant de la culture anglophone du pays pour tendre vers une meilleure gestion des interrelations avec les cultures francophones. Le milieu institutionnel maintient ce diplôme de fin de cycle secondaire. Avec un diplôme de Cambridge, reconnu mondialement, les jeunes accèdent facilement aux études universitaires dans divers pays. Appliquant le cadre analytique de Bernstein, l'enseignement du français est très « visible ». Le français est très codifié et séparé des autres matières, ainsi

⁸ *Expression écrite* - Rédiger un commentaire, une synthèse, un commentaire composé, une dissertation; résumer un texte, créer un texte. *Expression orale* - Présenter un commentaire, un exposé, participer à un débat.

que les parties à l'intérieur de la discipline. Les savoirs sont divisés en cinq séries clairement distinctes : « Lire et Ecrire », « Dissertation », « Textes », « Ecoute et Compréhension » et « Transfert de sens ».⁹ Les contenus par section et les critères d'évaluation sont très explicites. Les quatre compétences sont évaluées¹⁰. Le pouvoir de l'enseignant sur le curriculum est moyen. Il dispose d'une panoplie d'aides fournies par Cambridge, s'il est dûment enregistré auprès des services concernés, pour avoir accès au matériel pédagogique mis à disposition des enseignants en ligne. L'enseignant est libre de ne pas utiliser les propositions de Cambridge ou de les adapter à sa guise. C'est un guide pour chaque enseignant qui est alors mieux outillé pour transmettre et construire l'identité francophone.

En ce qui concerne la République des Seychelles, et selon la *Seychelles National Assessment Policy*, les enseignants décident si les jeunes doivent prendre part aux IGCSE (Cambridge examination).

1.3 Faire valoir le multi/plurilinguisme dans la région

L'apprentissage du français peut-il réellement faire valoir le multi/plurilinguisme en Afrique australe? Il s'agirait à la fois de faire acquérir aux étudiants un niveau de compétence fonctionnel, et d'intégrer et s'appuyer sur les compétences et les répertoires existants. Les observations préliminaires suggèrent que cela n'est probablement pas entièrement possible. L'« étrangeté » (dans le sens de «ce qui vient de l'étranger», ce qui est importé») du français en Afrique du Sud, ainsi que les contextes d'enseignement/apprentissage formalisés et isolés dans lesquels la langue est enseignée, empêchent son utilisation à partir de contextes authentiques de communication dans l'écologie locale des langues¹¹. D'une manière générale, le français ne peut ni façonner, ni être modelé par l'environnement local s'il existe

⁹ « Reading and Writing », « Essay », « Texts », « Listening Comprehension » et « Transfer of Meaning ».

(1) *Compréhension et Expression Ecrites* - « Lire et Ecrire ». Textes dont la parution doit dater des dernières années, et reflétant ce qui se passe sur la scène internationale. *Testés* : Vocabulaire, grammaire et expression écrite ; compréhension : inférence du texte et opinion personnelle. (2) *Expression écrite* - « Dissertation ». Cinq thèmes, renouvelés annuellement, en rapport avec le monde contemporain. *Testés* : 60% Expression écrite, 40% Contenu. (3) *Compréhension écrite* - « Textes ». Trois textes littéraires au choix. Commentaire de texte ou dissertation. *Testés* : Connaissance du texte, analyse de contenu ; Expression Ecrite. (3) *Compréhension orale* - « Ecoute et Compréhension ». Ecoute de bulletins d'information, de publicités, de dialogues, de messages téléphoniques. *Testé* : Compréhension à travers des moyens verbaux et non-verbaux [cocher des cases, relier, vrai/faux, produire un tableau, un plan,... Ecoute d'un entretien ou d'une discussion. *Testé* : Compréhension globale et spécifique. (5) *Traduction* - « Transfert de sens ». Texte (un ou plusieurs) en anglais qu'il faut traduire en français pour l'expliquer à un francophone.

¹¹ Cette dynamique ne s'applique pas aux migrants francophones vivant en Afrique du Sud, dont l'intégration et l'identité sociale se caractérisent par la navigation entre les répertoires linguistiques nouveaux et existants, dont le français. Il est intéressant de noter que le statut socio-économique d'un grand nombre de ces migrants signifie que le français est une langue "inutile" en Afrique du Sud, loin du capital social et linguistique ambitieux qu'elle représente pour les jeunes apprenants (Vigoureux : 1998).

uniquement en dehors de cet environnement, dans le contexte quelque peu artificiel de la salle de classe, qui constitue pour la majorité des apprenants la seule forme de contact avec la langue.

Au-delà des contraintes structurelles de l'enseignement du français (et de toute langue "supplémentaire") au sein du système éducatif sud-africain, comme mentionné ci-dessus (accès limité, temps de contact réduit, introduction tardive dans le curriculum), les conditions de la classe de langue étrangère entravent et suppriment souvent les formes spontanées de communication exolingue et leurs correspondantes difficultés (Bange 2009). Contrairement à la nature spontanée de l'interaction orale dans des contextes naturels et non guidés, les contextes d'apprentissage formalisés sont définis par des rôles et des activités ritualisés, incluent une progression linéaire et « additive », des résultats explicitement définis et une répartition stable des rôles de l'enseignant et de l'étudiant/élève. Les inconvénients de ces contextes sont évidents: les apprenants n'ont pas la possibilité d'être "socialisés" dans la langue, encore moins de l'utiliser en conjonction avec leurs répertoires linguistiques existants. Souvent, malgré les meilleures intentions des enseignants (telles que les simulations communicatives), les connaissances déclaratives et passives ne se transfèrent pas aux connaissances procédurales et actives. On est alors tenté de poser la question suivante: si, d'une part, les apprenants ne peuvent pas participer aux communautés locales de pratique et, d'autre part, les contextes pédagogiques formalisés empêchent une acquisition authentique, de quelle manière (le cas échéant) peut-on promouvoir le multilinguisme? Serait-ce que les motivations instrumentales articulées par les apprenants pour apprendre le français sont irréalistes? Ou indiquent-ils plutôt une forme illusoire de désir linguistique et d'altérité culturelle?¹²

2. Les compétences plurilingues et pluriculturelles

Dans un monde de plus en plus marqué par des environnements multilingues et multiculturels (dont les pays de l'Afrique australe et de l'Océan Indien), les recherches sur la pédagogie plurilingue ont ouvert de nouvelles perspectives pour le multilinguisme en classe. La compétence plurilingue, définie, entre autres, par Coste, Moore et Zarate (1997), comprend une gamme de compétences partielles et différenciées qui remplissent différents rôles en fonction de l'utilisation de la langue et de sa fonction communicative. La compétence

¹² Voir Peigné (2007) par rapport à la relation entre l'altérité linguistique et culturelle que le français représente pour les apprenants sud-africains.

plurilingue se définit comme la stratégie par laquelle les individus gèrent et s'appuient sur des répertoires linguistiques déséquilibrés, une compétence qui reste essentielle pour bâtir diverses formes de plurilinguisme. Dans ce cadre, la notion de compétence translinguistique et transculturelle, c'est-à-dire la capacité à opérer entre les langues et les cultures, a pris de l'ampleur (MLA 2007, Kramsch 2008).

2.1 *Le projet Curriculum, contextualisation et formation des enseignants*

La communauté éducative et scientifique de l'Afrique australe et de l'Océan indien ne dispose pas de données récentes sur la gestion du multilinguisme dans les écoles, ce qui a propulsé le projet financé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) de 4 ans (2013-2016) intitulé *Curriculum, Contextualisation et formation des enseignants*. Le projet est consacré à l'analyse de la formation des professeurs de français qui iront, après leur formation, enseigner dans les contextes multilingues des pays participants (l'Afrique du Sud, les Comores, Madagascar, Maurice et les Seychelles). La question de recherche principale est la suivante: la contextualisation multilingue et multiculturelle¹³ est-elle pertinente et appropriée si elle mobilise l'apprentissage pour mieux gérer des situations de contact linguistique dans laquelle l'apprenant vit ? Le projet d'étude¹⁴ comporte une variété d'outils d'enquête (recherches documentaires, questionnaires, entrevues, observations de classe) et un certain nombre de parties prenantes régionales à différents niveaux (représentants gouvernementaux, étudiants-enseignants, enseignants, parents, apprenants) afin d'obtenir des données qualitatives et quantitatives relatives aux hypothèses suivantes: 1. Le plurilinguisme dans la classe est encouragé et 2. Les enseignants sont formés/équipés pour faire face au plurilinguisme et au pluriculturalisme.

2.2 *Quelques résultats de l'étude*

Les réponses aux questionnaires (soumis aux décideurs, aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et apprenants) et des groupes de discussion avec les enseignants donnent une idée des opinions des participants sur le multilinguisme. Tous les enseignants et formateurs

¹³ La contextualisation, ici, signifie l'utilisation des éléments de langage dans un contexte réel et significatif plutôt que de façon isolée seulement. Contextualiser la langue que l'on apprend lui donne une valeur communicative réelle. Le contexte peut aider les apprenants à se souvenir de certains aspects de la langue et à se les rappeler plus tard. Les apprenants peuvent donc utiliser des stratégies d'apprentissage naturelles pour mieux comprendre le langage contextualisé, comme par exemple deviner la signification à partir de repères contextuels.

¹⁴ Les résultats de la recherche (revue de la littérature et essais pilotes) réalisée entre septembre 2014 et juin 2015, (les observations de classe et focus groupes de 2015 et 2016) ont été validés lors d'un deuxième atelier régional tenu à Maurice en septembre 2016. A ce jour deux rapports ont été soumis à l'AUF.

d'enseignants reconnaissent que le multilinguisme est une priorité gouvernementale (dans tous les pays participant à l'étude)¹⁵, comme le reflètent les programmes scolaires et les documents officiels de politique générale. Mais, beaucoup d'entre eux notent aussi qu'il y a une grande disjonction entre la position "officielle" des ministères et ce qui se passe sur le terrain.

La plupart des professeurs de français pensent avoir suffisamment de connaissances et de compétences pour enseigner la langue (il faut quand même noter que quelques enseignants ont indiqué que la partie didactique manquait fortement dans leur formation), mais notent qu'ils ne sont pas nécessairement bien équipés pour affronter des situations plurilingues et pluriculturelles dans leurs cours.

De façon générale, les enseignants de français de la région décrivent leurs approches comme étant communicatives et centrées sur l'apprenant. Ils tentent d'inculquer aux apprenants les différences (et les similitudes) entre les langues et les cultures¹⁶¹⁷. De même, dans les groupes de discussion les participants ont mis l'accent sur une approche comparative lorsqu'ils introduisent le nouveau vocabulaire, impliquant des stratégies telles que la traduction.

¹⁵ Exemple des réponses des formateurs d'enseignants, tiré du Tableau de fréquences selon vous, le développement du plurilinguisme est-il actuellement une priorité du système éducatif?

	Fréquence	Pourcent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide oui	9		100,0 100,0	100,0
Total	9		100,0 100,0	

¹⁶ En ce qui concerne les enseignants en exercice, voici les données:

Tableau de fréquences : vous sensibilisez vos élèves aux différences entre les cultures ?

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide souvent	8	88,9	100,0	100,0
Manquante	1	11,1		
Total	9	100,0		

¹⁷ Tableau de fréquences vous sensibilisez vos élèves aux différences entre les langues (différences d'ordre phonétique, morphosyntaxique, lexical et sémantique)

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide toujours	4	44,4	44,4	44,4
souvent	5	55,6	55,6	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tableau de fréquences vous sensibilisez vos élèves aux différences entre les langues

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide toujours	3	33,3	37,5	37,5
souvent	4	44,4	50,0	87,5
rarement	1	11,1	12,5	100,0
Manquante	1	11,1		
Total	9	100		

Les résultats de la recherche montrent qu'en général, les apprenants ont une vision positive du multilinguisme. Ils le voient comme quelque chose qui favorise le dialogue entre les langues et les cultures. De nombreux apprenants de la région (65%) estiment que l'aspect multiculturel n'est pas encore pris en considération dans la classe et qu'ils apprennent la «civilisation» et la culture en dehors de la classe ou au cours de leurs cours d'histoire. Certains apprenants (25%) ont estimé que ce n'était pas le contenu du programme d'études qui devait être mis à jour, mais plutôt les méthodes d'enseignement utilisées en classe.

Bien que les parties prenantes semblent comprendre clairement que le multilinguisme et le plurilinguisme doivent être activement encouragés en classe, on peut se demander si la comparaison informelle utilisée par les participants compte comme un moyen fonctionnel et authentique de promouvoir ces priorités. Il semblerait que, bien que les apprenants soient immergés dans des contextes multilingues, surtout dans des contextes informels en dehors des cours, ceux-ci sont à peine intégrés ou utilisés, voire pas du tout, dans la classe comme des compétences et des atouts linguistiques et culturels importants. Cela pourrait être partiellement attribué au fait que l'enseignement d'une langue particulière (en l'occurrence le français) a traditionnellement banni les autres langues de la salle de classe, dans une tentative de maximiser le temps de contact avec la langue cible et éviter toute « interférence » supposée de la première langue. Ceci est fortement contesté aujourd'hui, car il est largement reconnu que l'apprentissage des langues repose sur la construction d'hypothèses métalinguistiques et sur des comparaisons avec la langue première (Bouchard, 2012). À cet égard, bien que le multilinguisme soit loué par tous, le plurilinguisme de fait a été marginalisé et reste essentiellement « caché » dans la classe de français langue étrangère.

La question qui se pose alors est la suivante: comment remédier à cette situation? Que peut-on faire pour doter les formateurs d'enseignants et les enseignants avec des compétences nécessaires pour assurer une approche pédagogique qui intègre et développe les compétences plurilingues¹⁸? Quels types d'approches peuvent interagir avec les connaissances et les compétences actuelles des apprenants?

2.3 Recommandations pour la pédagogie plurilingue

¹⁸ Il s'agit de la capacité de rassembler diverses ressources linguistiques et culturelles pour résoudre des problèmes (de communication, identification, localisation dans l'espace et le temps, action et réflexion) et dans des environnements moins familiers, être conscient de la diversité des facteurs et des défis que les situations de contact engendrent (interlinguistiques et interculturelles) et avoir une attitude réflexive envers la connaissance et l'expérience (Moore et Castellotti, 2011: 251).

L'enseignement multilingue devrait permettre de mieux comprendre pourquoi et comment on apprend les langues que l'on a choisies, comment on identifie et utilise les compétences transférables dans l'apprentissage des langues, comment on respecte la langue d'autrui, y compris les variétés non normatives. Cela va de pair avec un respect accru pour les cultures incarnées dans les langues et les identités culturelles des autres. Pour que cela existe en réalité, les enseignants doivent avoir la capacité de percevoir et de devenir médiateur entre les relations qui existent entre les langues et les cultures, et adopter une approche globale et intégrée de l'enseignement des langues dans le programme.

Afin d'assurer que les apprenants sortent du système éducatif avec des compétences plurilingues pour mieux affronter le monde professionnel (et personnel) dans lequel ils interagissent, une approche pédagogique modifiée est nécessaire. Il faut le combiner avec un changement d'attitude qui s'éloigne de l'idéal du locuteur « monolingue natif », soutenu pendant des décennies dans la pédagogie des langues étrangères, et sa compétence endolingue correspondante comme but ultime. L'enseignement des langues doit, au contraire, s'orienter vers un modèle de compétence exolingue (c'est-à-dire la communication entre les locuteurs "natifs" et les locuteurs de langue étrangère, ou uniquement parmi les locuteurs de la langue étrangère). Dans cette perspective, et en accord avec les compétences translinguistiques et transculturelles citées ci-dessus, le sens n'est jamais évident, statique et partagé, mais façonné par la composition multiculturelle et linguistique des locuteurs qui dépend fortement de la négociation et de la coopération pour arriver au(x) sens. À cet égard, les enseignants doivent encourager une attitude de coopération entre les apprenants et encourager l'utilisation de plus d'une langue pour faciliter la conceptualisation métalinguistique et l'exécution des tâches communicatives. Cela ne peut se faire que si les enseignants sont formés pour mieux comprendre l'origine multilingue de leurs apprenants, comme le suggèrent les résultats du projet financé par l'AUF.

Il est donc évident que le changement d'attitude et le renforcement des compétences pluriplurilingues ne peuvent être acquis sans une méthode et une approche pédagogiques appropriées. Molinié (2011: 147) propose, entre autres, l'utilisation de la méthode biographique, déjà bien établie en sociologie, en anthropologie et en éducation, qui entre aujourd'hui aussi sur la scène de la didactique. Des correspondances écrites, audios et vidéos, des journaux personnels, des (auto)biographies des apprenants de langue, des portefeuilles

socioconstructivistes¹⁹ et des dessins « réflexifs » avec des commentaires verbaux ultérieurs peuvent être utilisés pour sensibiliser les étudiants/élèves aux réalités plurilingues et les faire travailler sur divers répertoires et étapes d'apprentissage linguistiques et culturels. Lorsqu'ils lisent, écoutent et rassemblent des histoires de vies langagières qui peuvent être utilisées comme sources de connaissance pour l'intégration culturelle et comme point de départ de l'intervention pédagogique, les enseignants (et les formateurs d'enseignants) comprennent le lien intrinsèque entre la pédagogie et les contextes d'enseignement, le fait que les apprenants sont une source de connaissance en soi, et que la comparaison des langues et des cultures peut avoir lieu sans en dévaloriser. Le résultat final de cette comparaison et de l'acceptation de « l'autre » pourrait mener à la “déconstruction” des tensions entre groupes linguistiques puisque chaque langue sera valorisée dans le répertoire linguistique de l'apprenant.

Conclusion

L'un des objectifs de cet article était de décrire brièvement la situation de l'enseignement et de l'apprentissage du français au niveau scolaire, du point de vue du multilinguisme. Les résultats préliminaires du projet de recherche financé par l'AUF, intitulé *Curriculum, contextualisation et formation des enseignants*, montrent que, bien que la plupart des intervenants (gouvernement, formateurs d'enseignants, enseignants, apprenants et leurs parents) comprennent et valorisent le concept de multilinguisme, sa mise en œuvre effective dans la classe de langue est loin d'être réalisée. C'est, entre autres, dû à un hiatus dans le programme de formation des enseignants qui pourrait éventuellement être comblé par l'introduction dans les programmes de formation des enseignants de méthodologies appropriées qui permettent une contextualisation multilingue. Il conviendrait également de formuler des recommandations pour une meilleure intégration de ces contextes dans la politique linguistique et l'élaboration de politiques d'éducation linguistique. Comme le stipulent les différentes chartes et documents de politique gouvernementale, le multilinguisme est un outil essentiel pour promouvoir la citoyenneté démocratique. La diversité linguistique et culturelle et la compréhension sont inséparables de cette notion car les compétences multilingues sous-tendent la compréhension mutuelle. La diversité linguistique assure la pluralité et la richesse des représentations. À notre avis, tout système éducatif doit offrir la possibilité d'apprendre diverses langues dès le plus jeune âge et de

¹⁹ Les socioconstructivistes estiment que les portefeuilles peuvent être utilisés comme outils pour améliorer à la fois l'apprentissage de l'élève (et la compréhension personnelle de cet apprentissage) et la compréhension par l'enseignant du progrès de l'élève.

développer les compétences nécessaires à l'apprentissage autonome afin de permettre aux gens de s'engager dans un apprentissage de la langue tout au long de la vie. Cette tâche ne doit jamais être conçue pour promouvoir l'utilisation d'une seule langue étrangère comme canal minimal de communication, ayant un objectif essentiellement commercial (synonyme d'une attitude étroite et instrumentaliste à l'égard de l'apprentissage des langues).

Les quelques résultats du programme de recherche discutés dans cet article montrent que bon nombre des caractéristiques, attitudes et capacités souhaitées concernant la compréhension et la mise en œuvre d'une approche plurilingue de l'enseignement de la langue française en Afrique australe ne sont pas encore en place. Leur absence montre que les programmes de formation des enseignants doivent être imprégnés de nouvelles approches d'apprentissage et d'acquisition de compétences. Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage plurilingues se trouve une combinaison de connaissances scientifiques, académiques, générales, mais aussi d'expertises, expériences et connaissances sociales (Conseil de l'Europe: 2009). Si l'on est compétent au niveau du plurilinguisme et du pluriculturalisme, on peut lier des ressources de plusieurs langues/varieties linguistiques pour résoudre des problèmes dans des langues/varieties moins connues, on se positionne comme interlocuteur attentif dans les échanges exolinguistiques (où les interlocuteurs ne partagent pas les mêmes répertoires linguistiques et culturels) et on peut associer, confronter et articuler des expériences diverses de pluralité pour les transformer en compétences. L'objectif qui réunit toutes les composantes de l'approche plurielle est « de former des acteurs à même de s'adapter à une large diversité de situations de communication multilingue, en faisant valoir leur propre plurilinguisme, conscient ou non-conscient, à partir d'un principe très simple : tout contact antérieur avec d'autres langues représente un potentiel personnel extrêmement précieux pour l'apprentissage d'une langue nouvelle »²⁰.

Enfin, tout cela exige une réflexivité vis-à-vis de son environnement linguistique et culturel.

²⁰ Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne. Textes réunis par Doina Spiță, Mihaela Lupu, Dana Nica, Iulia Nica, p. 9, https://www.miriadi.net/sites/default/files/vol_approches_plurielles_mars.2016_final.pdf

Références bibliographiques

Balladon, F. & Peigné, C. 2010 (Eds). Le français en Afrique du Sud: Une francophonie émergente? Numéro spécial (40): *French Studies in Southern Africa*, pp. 11-27.

Bange, P. 1996. « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4, Accédé le 28 octobre 2015. URL : <http://cediscor.revues.org/443>.

Bouchard, R. 2012. « Didactique plurilingue, cycle dialogal et interaction exolingue ». In : G. Alao, M. Derivry-Plard, E. Suzuki, S. Yun-Roger (eds) *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*. Paris: Editions des archives contemporaines.

Bernstein, B. 1975. *Class, codes and control* : vol. III, London, Routledge.

Bernstein, B. 1990. *Class, codes and control* : vol. IV, London, Routledge.

Bernstein, B. 2007. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*, traduit par G. Ramognino-Le Déroff et Philippe Vitale, Sainte-Foy, Presses de l'université Laval, 316 p.

Bernstein B. 1997. « Class and pedagogies : visible and invisible » in HALSEY A.H., LAUDER H., BROWN P., STUART WELLS A., Education. Culture economy and society, Oxford, Oxford University Press inc., p. 59-79.

Calvet, L-J. 2006. *Towards and ecology of world languages*. Cambridge: Polity.

Canagarajah, S. 2013. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Oxford and New York: Routledge, 201.

Castellotti, V. et Moore, D. 2011. « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept ». In: *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, P. Blanchet, P. Chardenet, Paris, Agence universitaire de la francophonie / Archives contemporaines, pp. 241-252.

Cenoz, J. et Gorter, D. 2011. « Focus on multilingualism », *The Modern Language Journal*, Special Issue: The Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts, Vol. 95, Issue 3, pp. 356-369.

Conseil de l'Europe, 2009. *Langues de l'éducation, langues pour l'éducation. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. URL: www.coe.int/lang. Accédé le 23 mars 2016.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. 2009. *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Strasbourg: Council of Europe.

Department of Education. 1997. Language-in-Education Policy.

Department of Basic Education. 2013. The Incremental Introduction of African Languages at Schools (Draft Policy). Accédé le 11 janvier 2016. URL: <http://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/IIAL%20Policy%20September%202013.pdf?ver=2014-04-09-162048-000>.

Ferrão-Tavares C. 2001. « Former des enseignants plurilingues pour l'enseignement précoce : des enjeux aux propositions d'action », In : *Les langues modernes*, 1 : 53.

Gajo, L. 2006. « D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants », In : *Synergie Monde*, 1, pp. 62-66.

Heugh, K. 2002. « The case against bilingual and multilingual education in South Africa: laying bare the myths: Many languages in education: issues of implementation ». In: Praesa, Occasional Papers no. 6. URL: <http://www.praesa.org.za/files/2012/07/Paper6.pdf>. Accédé le 17 janvier 2016.

Horne, F. 2013. *Cultures et représentations d'un champ disciplinaire en évolution: Le cas de la littérature au sein des études françaises à l'université en Afrique du Sud*. Unpublished D. Phil. thesis. University of KwaZulu-Natal.

Hufeisen, B. and Neuner, D. 2003. « Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais », Strasbourg and Graz : Conseil de l'Europe.

Independent Examinations board, 2015. *Public comment from the IEB: IIAL - Government Gazette 39406*.

Jørgensen, J. Normann, M. S., Karrebæk, L., M. Madsen & J. S. Møller. 2011. « Polylinguaging in Superdiversity ». *Diversities* 13(2), pp. 23–38. <http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art2>. Accédé le 23 mars 2016.

Kramsch, C. 2008. « Ecological Perspectives on foreign language education. », *Language Teaching*, Cambridge University Press 41(5), pp. 389-408.

May, S. (Ed.) 2013. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.

Melo-Pfeifer, S. 2011. « Blogs and the development of plurilingual and intercultural competence: report of a co-actional approach in Portuguese foreign language classroom », *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 28, Issue 3, 2015.

MLA (Modern Language Association; Ad Hoc Committee on Foreign languages), 2007. « Foreign languages and higher education: new structures for a changed world ». New York: Modern Language Association. URL: <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>. Accédé le 16 septembre 2015.

Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne. Textes réunis par Doina Spiță, Mihaela Lupu, Dana Nica, Iulia Nica,

https://www.miriadi.net/sites/default/files/vol_approches_plurielles_mars.2016_final.pdf.

Accédé le 6 février 2017.

Molinié, M. 2011, « La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue ». In P. Blanchet and P. Chardenet (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Edition des Archives contemporaines, en collaboration avec l'Agence Universitaire de la Francophonie.

Moore, D. et Castellotti, V. 2011. « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept ». In P. Blanchet and P. Chardenet (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Edition des Archives contemporaines, en collaboration avec l'Agence Universitaire de la Francophonie.

Mroz, A. P. 2012. « Nature of L2 negotiation and co-construction of meaning in a problem-based virtual learning environment: a mixed methods study », URL: ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3098&context=etd. Accédé le 23 mars 2016.

Obanya, Pai. 2004. *Learning In, With and From the First Language*. Praesa.

Otsuji, E. et Pennycook, A. 2010. « Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux ». In: *International Journal of Multilingualism*, 7.

Peigné, C. 2007. « ' Des fenêtres aux murs' : la visibilité du français dans la perspective transitionnelle sud-africaine ». In: *Le français en Afrique, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, Nice, 22, pp. 353-369.

Radanielina, T. et Robjhon, H. 2015. Transcriptions des groupes de discussions (focus groups) et données du programme Curriculum, Contextualisation et Formation des Enseignants, AUF-ENS, 127 pages.

Rispail, M. 2006. « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues ». In: S. Plane & M. Rispail (Eds.), *La lettre de l'AIRDF, L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, 38, pp. 5-12.

Van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 155-177.

Véronique, D. 2005, « Questions à une didactique de la pluralité des langues », In: *Plurilinguismes et apprentissages. Mélanges Daniel Coste, M.-A.Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss et al. Coord.*, Lyon, ENS-LSH.

Vigouroux, C. 2013. « La migration francophone contribue-t-elle à au futur du français comme langue de globalisation ? Le cas de l'Afrique du Sud (partie 2) ». *La Clé des Langues* (Lyon: ENS LYON/DGESCO). ISSN 2107-7029. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/la-migration-francophone-contribue-t-elle-au-futur->

[du-francais-comme-langue-de-la-globalisation-br-le-cas-de-l-afrique-du-sud-partie-2--210098.kjsp](#). Accédé le 25 février 2016.

Vigouroux, C. 1998. « Entité francophone ou identités francophones ? Les immigrés africains francophones en Afrique du Sud et leurs relations à la langue française ». In: *Le français en Afrique, Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique* Consulted 2 November 2015. URL: <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/12/Vigouroux.htm>. Accédé le 23 mars 2016.