

https://dspace.org/

Entre affect et instrumentalisation : postures et identités des enseignants sud-africains au prisme des catégories de locuteur natif/ non-natif et francophone

Fiona Horne

https://hdl.handle.net/10539/48559
WOS

Downloaded from a DSpace repository. https://dspace.org/

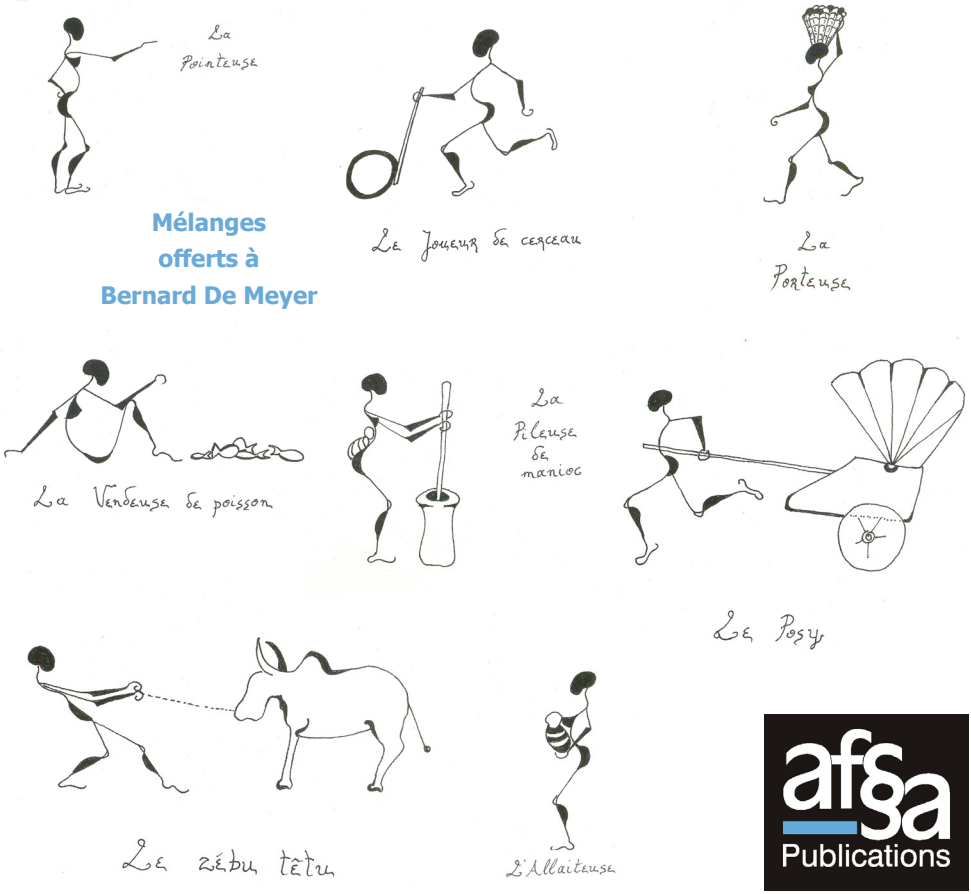
French Studies in Southern Africa

Études françaises en Afrique australe

N° 54.2

Dossier

« L'Afrique du Sud et le monde francophone : perspectives artistiques, littéraires et didactiques »



Mélanges offerts à Bernard De Meyer

afsa Publications

FRENCH STUDIES IN SOUTHERN AFRICA
is an international peer-reviewed journal published by the Association for French Studies in Southern Africa (AFSSA). All correspondence concerning editorial matters should be directed to the Editor, Prof Markus Arnold, School of Languages & Literatures, University of Cape Town, Upper Campus, Beattie 203, 7701 Rondebosch, South Africa, or by e-mail to markus.arnold@uct.ac.za.

EDITORIAL BOARD (ISSUE 54.2 – 2024)
Markus Arnold (Cape Town – Editor-in-chief); Anna-Marie de Beer (Pretoria – Deputy Editor, literature); Carina Grobler (North-West – Deputy Editor, didactics/TFFL).
Co-editors of special dossier: Yaya Mountapmbémé Pemi Njoya (West Indies); Roger Fopa Kuete (KwaZulu-Natal); Alexandra Stewart (KwaZulu-Natal).

EDITORIAL ADVISORY BOARD
Jaco Alant (KwaZulu-Natal); André Benhaim (Princeton); Éloïse Brezault (Saint Lawrence); Virginie Brinker (Bourgogne); Véronique Castellotti (Tours); Jean-Louis Cornille (Cape Town); Papa Samba Diop (Paris-Est); Catherine Du Toit (Stellenbosch); Mireille Essono Ebang (Libreville); Karen Ferreira-Meyers (Eswatini); Pierre Halen (Metz); Stefan Helgesson (Stockholm); Christina Kullberg (Uppsala); Éric Levéel (Stellenbosch); Valérie Magdelaine-Andrianjafitrimo (La Réunion); Catherine Mazauric (Aix-Marseille); Sylvère Mbondobari (Bordeaux Montaigne); Naòmi Morgan (Free State); Michael Mulryan (Christopher Newport); Patrice Kabeya Mwepu (Rhodes); Christian Ollivier (La Réunion); Steeve Renombo (Libreville); Arnaud Richard (Toulon); Peter Schulman (Old Dominion); Diana-Lee Simon (Grenoble); Elisabeth Snyman (Johannesburg); Thierry Soubrié (Grenoble). Also consulted for this issue: Jean Claude Abada Medjo (Yaoundé I); Thierry Gaillat (La Réunion); Orphée Gorée (Abidjan); Fiona Horne (Wits); Abdoulaye Imorou (Ghana); Albert Jiatsa Jokeng (Maroua); Buata Malela (Mayotte); Raymond Mbassi Ateba (Douala); Gilbert Ndi-Shang (Bayreuth); Gaël Ndombi-Sow (Libreville); Fernand Nouwligbeto (Abomey Calavi); Alain Cyr Pangop (Dschang); Cheryl Toman (Alabama).

SUBMISSION AND PRESENTATION OF MANUSCRIPTS
Articles that do not conform to the following requirements will not be considered. Manuscripts in French (or, in special cases, in English) must be submitted electronically. Contributions should not exceed 6000 words, including notes and references. Exceptional acceptance of longer articles is at the Editor's discretion. The first page must contain the name and full address of the contributor, his/her institutional affiliation, the title of the article, a 200-word abstract in French or English (whichever is *not* the language of the article), and five keywords in French *and* English. Once approved by the Editor, the article will be sent anonymously to at least two members of the Editorial Advisory board, who will critically evaluate it. If need be, thorough engagement with the reviewers' comments is expected from the authors. The Editor reserves the right to amend the phrasing and punctuation of any article if deemed necessary. Copyright on all published material is vested in the Association, whose written permission must be sought for the reprinting of articles. Articles already published elsewhere should *not* be submitted to *FSSA* without the permission of the Editorial Board *and* the holder of the copyright of the article concerned.

FORMAL INFORMATION FOR CONTRIBUTORS
The style sheet is available on the website https://journals.co.za/journal/french

PAGE FEES
For authors based at South African universities, page fees of 220 Rand per page are payable upon acceptance of the article for publication.

Members of the Association receive the publication automatically.

Back numbers: R 100, € 15 or $ 16 per copy.
For payments, subscription queries, orders, renewals contact: The Treasurer, Prof Jaco Alant, alantjw@ukzn.ac.za. Cheques should be made payable to "AFSSA"; direct transfer to: "AFSSA", ABSA Bank, Auckland Park branch code 335105, account n° 010169933. Payment can also be made via: https://www.payfast.co.za/donate/go/associationof frenchstudiesinsouthernafrica. Please email proof of payment to the Treasurer.

Published with the support of the Embassy of France in South Africa.
Sponsored by the Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

French Studies in Southern Africa

N° 54.2 (2024)

Dossier

« L'Afrique du Sud et le monde francophone : perspectives artistiques, littéraires et didactiques »

Mélanges offerts au Pr Bernard De Meyer

édité par
Yaya Mountapmbémé P. Njoya
Roger Fopa Kuete
Alexandra Stewart

Avec la collaboration de
Laude Ngadi Maïssa & Philip Mwilarhe Awezaye



ISSN 0259-0247

Le comité de rédaction de *FSSA* rappelle à ses lecteurs que les idées et les opinions exprimées dans les articles n'engagent que les auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la rédaction ou de l'Association.

© Afssa (2024)

Table des matières

« L'Afrique du Sud et le monde francophone : perspectives artistiques, littéraires et didactiques »

Yaya Mountapmbémé P. Njoya, Roger Fopa Kuete & Alexandra Stewart	Introduction : Regards, reflets et résidus de l'Afrique du Sud dans le monde francophone	1
Yaya Mountapmbémé P. Njoya	L'art de briser les chaînes ou les trames de la résistance sud-africaine dans l'imaginaire artistique et littéraire francophone	10
Alexandra J. Stewart	« Je est un autre » : altérité, nomadisme et devenir-cyborg dans *Cyr@no* de Bessora et *Moxyland* de Lauren Beukes	31
Steeve Robert Renombo	Dialogue des arts et refiguration de l'histoire sud-africaine dans *Fragments d'un crépuscule blessé. Poèmes sur photos d'Afrique du Sud* de Célestin Monga	51
Patrice Kabeya Mwepu	La « mort » de Chaka ou la naissance de l'« Aigle envoûtant » ? Une lecture comparée des poèmes de Léopold Sédar Senghor et de Julien Kilanga Musinde	66
Roger Fopa Kuete	Des culturèmes de l'Afrique du Sud dans *Rouge impératrice* de Léonora Miano	82
Ives S. Loukson	L'insertion de l'Afrique du Sud dans l'espace francophone de *53 cm* de Bessora	98
Fiona Horne	Entre affect et instrumentalisation : postures et identités des enseignants sud-africains au prisme des catégories de locuteur *natif/non natif* et *francophone*	115
Laude Ngadi Maïssa	La nouvelle littérature africaine et la place de l'Afrique du Sud : lecture croisée des anthologies anglophones et francophones	138

Philip Mwilarhe Awezaye — Entretien avec Bernard De Meyer — 159

Jaco Alant, Cynthia Volanosy Parfait, Mbongeni Malaba, Patrice Kabeya Mwepu — Témoignages — 171

Publications sélectives de Bernard De Meyer — 180

À-côté

Markus Arnold — Cet « étrange pays » qui « fait partie de notre mémoire collective » : l'Afrique du Sud et quelques (autres) voix littéraires, critiques, artistiques francophones — 182

Varias

Abdoulaye Imorou — Nos ancêtres les colons. Imaginer les ancestralités multiples avec le roman contemporain — 209

Jean-Louis Cornille — Césaire cosmique, ailé : retour sur un *Cahier* fait d'amas — 227

Fabiola Obame — Quand les figurants font avancer les fictions à dimension environnementale : lumière sur les personnages secondaires chez quelques écrivains du Sud (M. Agénor, N. Appanah, Bessora, S. Cheikh, N. Gordimer, K. Grenville, D. Mwankumi) — 238

© Afssa (2024)

Entre affect et instrumentalisation : postures et identités des enseignants sud-africains au prisme des catégories de locuteur natif/non-natif et francophone

Fiona Horne
(University of the Witwatersrand)

Abstract

In this article, I revisit the native/non-native speaker dichotomy in the field of second (L2) language teaching from within the political and socio-linguistic framework in which it emerged. I reframe and problematise the debate in the South African context, with particular attention to the relationship between Francophone speakers and the intersectional and postcolonial questions of race, class and privilege. In the second part of the article, I present and analyse data from questionnaires and interviews conducted with South African academics teaching French as a foreign language. Through their metacommentary, I consider how they construct and negotiate their identities in relation to these conceptual constructions, in terms of teacher/language legitimacy and identity. Their views reveal a continuum between affective postures to French and teacher identity, on the one hand, and the instrumentalisation of these, on the other.

Keywords: Native/non-native speaker; Francophone speaker; French foreign language teaching; teacher/academic identity; South Africa

Mots-clés : Locuteur natif/non natif ; locuteur francophone ; français langue étrangère ; identités des enseignants-chercheurs ; Afrique du Sud

***

Si la notion de l'enseignant locuteur *natif* et *non natif* a été largement critiquée (Bonfiglio 2010, Derivry-Plard 2008, Moore 2006, Rampton 1990) comme participant à des constructions essentialistes et culturalistes, elle reste néanmoins constitutive du champ de l'enseignement des langues étrangères et fermement ancrée dans les représentations qui y circulent. Autant cette dichotomie met en jeu l'idée de la légitimité des locuteurs et, par extension,

des enseignants, autant les notions de *francophone ou de F/francophonie*[1] relèvent des constructions qui dépassent leur acception linguistique pour s'inscrire dans des problématiques sociolinguistiques et post-coloniales. En effet, ces termes comportent des significations particulières dans les pays du Sud (communément désignés comme *the Global South* en anglais) et connaissent leur propre cheminement en Afrique du Sud, avec son histoire d'immigration francophone africaine et sa longue tradition d'enseignement de la langue française. Certes, les termes *locuteur natif* (LN) *locuteur non-natif* (LNN) et *locuteur francophone* (LF) assument tous l'existence d'une (des) communauté(s) de locuteurs qui possèdent une langue et qui se définissent par elle, par héritage et/ou affiliation. Ils mettent ainsi en valeur la question de l'appartenance et les logiques d'inclusion et d'exclusion.

Dans cette contribution, nous nous proposons de retracer les dimensions linguistique et socio-politique des termes de l'enseignant locuteur *natif* (EN), l'enseignant locuteur *non-natif* (ENN) et l'enseignant dit *francophone* (EF) afin de les recontextualiser et problématiser dans le champ des études françaises et francophones dans le supérieur en Afrique du Sud. Cette réflexion se décline en trois temps. Nous proposons d'abord un survol des critiques théoriques à l'encontre de la dichotomie du *locuteur natif/non-natif* et ses effets dans des contextes d'enseignement des langues étrangères. Dans un deuxième temps, nous nous interrogeons sur les dynamiques post-coloniales implicites dans la désignation du locuteur *francophone* en Afrique du Sud, du point de vue migratoire et dans le contexte des études francophones. Enfin, nous nous penchons sur les liens entre ces étiquettes et la construction des représentations et des identités professionnelles dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère dans le supérieur en Afrique du Sud. À partir des entretiens semi-directifs avec quatre enseignants sud-africains qui exercent dans le supérieur, nous sondons les rapports d'héritage, d'affiliation et d'expertise (Rampton 1990) avec la langue française en lien avec des questions de légitimité professionnelle et d'appartenance sociolinguistique.

---

[1] Nous distinguons entre « Francophonie » en majuscules pour désigner les instances institutionnelles de la francophonie, telle que l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), et « francophonie » en minuscules qui renvoie, quant à elle, aux locuteurs de français dans le monde.

Le *locuteur natif* : de l'idéalisation et de l'oppression de l'État-nation colonial

La notion de *locuteur natif* ou de *native speaker* fait l'objet de vifs débats et critiques depuis une cinquantaine d'années, notamment dans la sphère anglophone. D'abord employé comme abstraction théorique par Noam Chomsky (1965) dans le champ de la linguistique traditionnelle structurelle, le terme *locuteur natif* tente de rendre compte des intuitions grammaticales du locuteur natif « idéal » (Chomsky cité par Muni Toke : 2013). Cette catégorisation, largement rejetée par les linguistes variationnistes, entre néanmoins dans les schèmes de perception et l'opposition entre le *natif* et le *non-natif,* et devient constitutive de ce champ. Dans la problématisation de ce paradigme, on relève d'emblée une hiérarchisation sociolinguistique des locuteurs : en effet, au sein même de la catégorie du *LN*, la diversité des espaces linguistiques et les variétés d'une même langue relèvent des statuts distincts (Derivry-Plard 2008). En outre, la logique d'un « cercle intérieur » *versus* un « cercle extérieur », opposerait, dans le monde anglophone, le Royaume-Unis, les États-Unis et l'Australie à l'Inde et aux pays africains, entre autres (Dervin & Badrinathan 2011). La déconstruction de ce terme, en faveur de la reconnaissance des *World Englishes* fait valoir la pluralité des pratiques et de variétés de l'anglais et interroge leur hiérarchie dans un monde post-colonial, où le paradigme eurocentrique domine toujours (Merle 2004). Sans niveler les situations linguistiques et glottopolitiques, nous pouvons affirmer pour notre étude que ce paradigme pourrait tout aussi s'appliquer au monde francophone selon la distinction, largement développée, entre le « centre » (la France métropolitaine), et la « périphérie » (les anciens pays francophones colonisés et les départements outre-mer)[2].

Par ailleurs, si cette catégorisation est employée par Chomsky de façon apolitique et décontextualisée pour désigner l'idée de compétence

---

[2] Pour plus de détails sur le cas francophone dont la discussion dépasserait le cadre du présent article, renvoyons à l'œuvre séminale *La république mondiale des lettres* (1999) de Pascale Casanova qui retrace l'histoire de la structuration du champ littéraire – un champ de lutte où les auteurs « ex-centriques » sont démunis et subissent une importante violence symbolique. Les travaux de Robert Chaudenson (2004) sur le développement des créoles à base lexicale française, montrent également, dans une perspective socio-historique et socio-linguistique, les situations de diglossie dans la formation des sociétés francophones coloniales et post-coloniales, notamment dans l'océan Indien et aux Antilles. Pour le cas de la littérature africaine francophone, consulter le dernier numéro de *French Studies in Southern Africa* (Lievois & Cedergren 2024).

« naturelle » chez les locuteurs, elle se trouve également corrélée de façon erronée à celle des origines et plus particulièrement, aux lieux de naissance. Cette généalogie remonte à la construction des États-nations au dix-neuvième siècle et se poursuit dans l'effacement des particularismes dialectaux selon le modèle du monolinguisme. Dans cette perspective, il est aisé de voir que le *LN* serait le représentant par excellence des idéologies nationalistes (Muni Toke 2013 : 7). De même, l'histoire de nationalisme linguistique en Afrique du Sud, liée à la langue afrikaans, a été bien documentée (Alexander 2003). Dans la nouvelle dispensation démocratique, la promotion des langues africaines se traduit, dans le secteur de l'enseignement supérieur, par la mise en place des politiques linguistiques favorisant l'enseignement/apprentissage des langues autochtones dominantes (DHET 2020).

Les rapports de forces et les pouvoirs de stigmatisation et de discrimination qui en ressortent sont ancrés dans la problématique post-coloniale. Valelia Muni Toke fait remarquer, fort à propos, que si le *LN* désigne celui qui possède la langue qui lui est première, maternelle :

> aux autres revient alors l'identité, parfois infamante et meurtrière, de locuteurs non natifs, d'étrangers au groupe, de barbares […] Le terme « natif » est donc également porteur d'une valeur ethnico-raciale implicite : l'authenticité et la légitimité du locuteur natif tiennent à l'appartenance culturelle qu'on lui prête – voire à son phénotype. (Muni Toke 2013 : 6)

C'est bien dans le glissement de l'idée de *compétence*, déjà problématique en soi – le fait d'hériter une langue n'implique pas une compétence et une connaissance de celle-ci –, vers celle d'*origine* que les dérives d'une identification ethnico-raciale deviennent évidentes. Les effets de cette association engendrent une altérisation des *NN* et ont été relevés dans les pratiques de recrutement des professeurs sur le marché des langues[3]. Suivant cette logique, toute la légitimité de l'enseignant est mise en cause, avec l'idée que certains locuteurs auraient « plus » de droits à la langue et à sa transmission que d'autres. C'est dans cette perspective que Pierre Bourdieu

[3] À ce titre, les corpus de Derivy-Plard (2008) et Kramsch (*in* Muni Toke 2013) sur les annonces des postes d'enseignement démontrent non seulement la confusion entre le *locuteur natif* et l'*enseignant natif* (le *natif* étant plus apprécié pour enseigner la langue) mais aussi l'association entre compétence et origine ethnique, qui est fortement racialisée. Dans une annonce datant de 1990 à Singapour, nous pouvons lire : « NATIVE SPEAKING, CAUCASIAN ENGLISH TEACHERS FOR FOREIGN STUDENTS » (Muni Toke 2013 : 6).

conçoit le marché des langues comme un « champ » de « positionnements » de lutte pour le « capital » social, symbolique et professionnel (Lahire 1999). La dichotomie stigmatisante du *N/NN* met largement en jeu la lutte pour ce capital à tous ces niveaux.

Certes, la fracture sociale de la distinction *natif/non-natif* élaborée ci-dessus se dédouble d'une fracture disciplinaire et professionnelle, que Derivy-Plard décrit comme « deux légitimités d'enseignement : l'enseignant "natif" est légitimé par sa compétence linguistique (il est un modèle de langue) et l'enseignant "non-natif" par sa compétence d'enseignement (il est un modèle d'apprentissage) » (2006 : 6). Cette distinction constitue, encore une fois, une construction sociale qui, selon Martine Derivy-Plard, participerait à la réification de la catégorisation des enseignants et à une demande sociale qui s'oriente vers des enseignants *natifs* (*Ibid.*). Cette demande a été mise en valeur par Pacifique Kampunzu (2022) dans les pratiques d'embauche des professeurs de français dans les écoles secondaires à Gaborone, au Botswana. En général, les écoles privées (et plus favorisées) tendent à embaucher les professeurs de français dits *natifs*, qui sont majoritairement des expatriés français ou francophones du Nord et possèdent le français comme langue première. En revanche, les écoles publiques (moins prestigieuses, et moins bien munies et rémunérées) retiennent des professeurs locaux dont le français constitue d'abord une langue étrangère. Les interviews et observations de classe menés par Kampunzu ont pourtant révélé que les professeurs locaux avaient une meilleure compréhension de l'approche communicative et étaient mieux formés pour mettre celle-ci en place par rapport à leurs confrères *natifs*. Ces données confirment la valorisation du locuteur enseignant *natif*, qui détient un capital et un statut privilégiés dans ce champ. Elles mettent également en valeur l'idée de la « légitimité de la compétence d'enseignement » (*Ibid. : 6*) qu'il importe pourtant de nuancer (la mise en place des pédagogies communicatives au Botswana se révélant comme partielles et souvent bousculant vers des modèles traditionnels d'enseignement).

Les représentations qui sous-tendent ces catégories sont déconstruites et problématisées par Ben Rampton (1990) qui les expose comme des conceptions monolingues, nationalistes et essentialistes. Dans une même lignée, les travaux de Danièle Moore (2006) sur la notion de *langue maternelle* montrent l'inadéquation de ce terme pour décrire des réalités plurilingues et pluriculturelles complexes, où une personne peut avoir plusieurs

langues maternelles, et où la langue maternelle peut changer durant la vie. Rampton (1990) propose plutôt de remplacer les qualitatifs de *LN*/*LNN* par « expertise linguistique » (*language expertise*) et « loyauté linguistique » (*language loyalty*), ce dernier regroupant les sous-catégories d'*héritage* et d'*affiliation*. Cette dénomination traduit une volonté de distinguer et de dépasser l'amalgame entre l'aspect linguistique et l'aspect social de la langue, en reconnaissant que la compétence (« l'expertise »), peut être mesurée à travers des critères externes et objectifs, et que l'identification symbolique à la langue fait toujours l'objet d'une négociation subjective. En effet, à la différence du critère de l'*héritage*, qui se réfère à la transmission des langues familiales ou nationales, l'*affiliation* renvoie, elle, aux liens entre des personnes et des groupes considérés comme étant distincts. Cette distinction est importante quand on considère les enseignants qui ne possèdent pas la langue française comme leur première langue. Leur rapport d'*affiliation* à la langue cible ainsi que leur *expertise* de celle-ci représentent, en soi, une légitimité professionnelle qu'il importe de valoriser.

À l'ombre du *locuteur natif*… le *francophone*

La désignation *locuteur francophone* (*LF*) s'apparente à celle du *LN*, dans la mesure où il implique un mode « naturel » d'acquisition (et non uniquement formel) et une « antériorité d'appropriation » dans un espace francophone[4]. L'on peut alors postuler que comme le *LN*, le *LF* hérite la langue et que celle-ci est associée à ses origines socio-culturelles.[5] En d'autres mots, le terme *francophone* relèverait l'amalgame, problématisé ci-dessus, entre compétence linguistique et origine sociale. Ce phénomène a déjà été signalé dans le contexte sud-africain par Francesca Balladon et Céline Peigné (2010 : 25) dans un numéro spécial de *French Studies in Southern Africa*, consacré à une « francophonie émergente » en Afrique du Sud :

---

[4] Nous empruntons ces termes de Moore (2006 : 17) qui tente d'identifier les critères qui recouvrent la définition d'une langue maternelle ; l'on peut citer, entre autres, le lien avec la langue parlée par la mère ; l'antériorité d'appropriation ; le niveau de compétence et le mode naturel d'acquisition.

[5] Il importe pourtant de nuancer ces propos dans les contextes, très répandus en Afrique, où le français représente davantage une langue de scolarisation ou une langue « seconde » qu'une langue apprise au sein du foyer familial (Spaëth 2005).

> Dans les représentations sociales, en Afrique du Sud, un « Francophone » désigne de nos jours le plus souvent un Noir francophone, un Blanc qui parle français sera lui plutôt désigné par sa nationalité. Un Français sera rarement hétéro-catégorisé comme francophone. Suite à cette observation, on peut notamment se demander si on n'assiste pas là à une affirmation du français comme langue africaine, voire à une certaine simplification réductrice de la diversité africaine sous un chapeau linguistique. Le qualificatif de Francophone, tout comme celui d'Anglophone, ou d'autres, comporte souvent le double sens (amalgamé ou distingué) de la compétence dans la langue donnée et/ou de l'origine de la personne. (Balladon & Peigné 2010 : 25)

Tout comme le *LN* alors, le terme *LF* dépasserait son acception linguistique pour s'inscrire dans des représentations essentialistes et racialisées. Balladon et Peigné suggèrent que cette labellisation renoue avec une hiérarchisation où les locuteurs Blancs sont désignés par leur nationalité, tandis que les locuteurs Noirs sont regroupés dans une catégorie sociolinguistique floue qui tendrait vers une « simplification réductrice ». En effet, si le *LN* était l'idéalisation trompeuse de « l'archétype du membre légitime du groupe national, celui qui en connaît parfaitement la langue et la fait vivre » (Muni Toke 2013 : 7), le *LF* représenterait l'archétype du sujet transnational et post-colonial. Cette considération converge avec les caractéristiques de la F/francophonie, élaborées par Emily Apter comme, *inter alia*, « a postcolonial ontology ; a linguistic platform not a place ; a multiplicity of linguistic life forms ; synonomous with Creole, … » (2005 : 297). Apter relève, dans le même temps, les problèmes « de nomination et de nominalisation », posés par ce concept, en ce qu'il se définit inexorablement et paradoxalement par rapport à un centre imaginé – la France : « To theorize *Francophonie* is to work through a disciplinary negation that defines what the field *is* by virtue of what it is *not*: *not* the French canon; *not* the literature of the hexagon; *not* a discrete linguistic territory » (*Ibid.* : 298). Dans un récent volume, Katrien Lievois et Mickaëlle Cedergren font écho à cette réalité en évoquant le cas de la littérature francophone contemporaine d'Afrique :

> Il convient […] de rappeler que si certaines littératures francophones, comme celle de Belgique et de Suisse, ont droit à un traitement par nation, celles auxquelles nous nous intéresserons sont donc souvent regroupées dans des entités plus grandes et perçues selon une autre échelle. Qui plus est, les études scientifiques et la critique littéraire, les histoires de la littérature, les anthologies […] contribuent ainsi à réduire non seulement dans la plupart des cas la richesse, la diversité et la complexité des littératures francophones africaines, mais en plus, dès lors qu'il s'agit d'en présenter la chronologie, en proposent, la plupart du temps, une périodisation inspirée de

> l'histoire des relations entre l'Afrique et les pays (colonisateurs) européens. (Lievois & Cedergren 2024 : 1)

C'est ainsi que le *LF* s'inscrit dans une trajectoire de dépendance symbolique vis-à-vis le *LN* (l'État-nation), et que tout comme le *LNN,* il est pris au jeu des jugements déficitaires à partir d'un « centre » autant réel qu'imaginé et fantasmé. C'est ainsi que les discours sur la *francophonie* et la labellisation des *LF*, révèlent des constructions idéologiques similaires à celles propres au *Native Speakerism* : elles seraient des constructions essentialistes surinvesties dans l'idée de stabilité et de fixité sociolinguistique avec des connotations fortement racialisées.

Dans cette perspective, la notion de la *francophonie* comme une communauté de locuteurs qui partagent la langue et les valeurs communes a été déconstruite par Cécile Vigouroux (2008) dans ses travaux sur les migrants africains francophones en Afrique du Sud. Elle y démontre que les origines et statuts sociaux très disparates de ces locuteurs échappent à toute catégorisation sociolinguistique externe, et met en valeur le conflit entre une Francophonie « officielle » qui tend vers une homogénéisation de la langue et d'une communauté imaginée, et une francophonie qui se construit dans des écologies sociolinguistiques très diversifiées[6]. En effet, l'immersion dans l'écologie linguistique sud-africaine ne crée pas un sens de communauté parmi les migrants africains dits francophones. À la suite de ces observations, Vigouroux conclut qu'il serait erroné de parler des *francophones*/de la *Francophonie* en tant que catégorie sociale. En définitive, comme les critiques à l'encontre du *Native Speakerism*, sa recherche met en cause la corrélation traditionnelle entre « le fait de *parler* X » et le fait « d'*être* X-phone » (*Ibid.* : 431).

Comme le font remarquer Balladon et Peigné dans la citation ci-dessus, les Sud-Africains qui parlent français ne sont presque jamais désignés en tant que *francophones*. Si cela est sans doute lié au fait qu'ils n'ont pas acquis la langue en milieu « naturel » et n'ont pas des origines « francophones », il importe de souligner qu'ils représentent une catégorie

[6] Il s'agit, en clair, de mettre en cause les discours institutionnalisés de la Francophonie vis-à-vis des migrants en tant que « passeurs de Francophonie », considérés par l'Organisation Internationale de la Francophonie comme des agents privilégiés pour répandre la langue française dans des espaces anglophones. Or, comme le fait remarquer Vigoureux 2008, la majorité des migrants n'ont ni le capital symbolique ou économique de laisser une empreinte linguistique dans le pays d'accueil.

de locuteurs au statut d'exception, dans la mesure où ils ont eu un accès privilégié à la langue en grande partie dû à leur place privilégiée dans la société sud-africaine[7]. Majoritairement Blancs et professeurs de français, ils représentent une catégorie de locuteurs diamétralement opposée aux migrants « francophones » en Afrique du Sud qui font l'expérience quotidienne d'une société hostile à leur présence (Vigouroux 2008 : 426). En effet, cette langue constitue, chez les Sud-Africains qui la parlent, une forme de capital symbolique et chez les enseignants, un levier professionnel dont ils tirent profit. Cette dimension de la francophonie met en lumière l'intersectionnalité entre des questions de race, de langue, et de privilège, et les rapports de force inégaux qui continuent à perdurer dans un monde post-colonisé et dans un pays de l'après-apartheid.

Enquêtes : profils et positionnements des enseignants sud-africains

Ayant esquissé les représentations et les enjeux qui sous-tendent les désignations du *LN*/*LNN*/*LF*, il importe de nous pencher plus en détail sur les profils des enseignants-chercheurs exerçant dans le supérieur en Afrique du Sud et la manière dont ils conçoivent et négocient ces constructions conceptuelles. Notre approche, constructiviste, puise dans les travaux de Geeta Aneja (2016) qui propose de reconceptualiser la distinction problématique du *LN*/*LNN* en prenant comme point du départ la complexité des subjectivités des enseignants qui sont amenés à négocier, recréer et résister à ces catégories dans leurs pratiques discursives. Dans une lignée semblable, Suhanthie Motha, Rashi Jain et Tsegga Tecle (2012) articulent le terme d'« identité translinguistique » (*translinguistic identities*) et réalité pédagogique afin de parler des histoires translinguistiques et culturelles des enseignants dans un contexte plurilingue mondialisé. Comme ils le démontrent, ces histoires ne peuvent être distinguées des pratiques pédagogiques (*Ibid.* : 25-26). De même, notre enquête part du constat que les identités sociolinguistiques et professionnelles sont le nexus

[7] Rappelons que durant l'apartheid la langue française est enseignée uniquement dans les écoles et les universités réservées aux Blancs. Depuis lors, le public apprenant s'est fortement diversifié, et la langue est enseignée majoritairement dans des écoles privées, dans des espaces privilégiés. La mobilité socio-économique des groupes historiquement défavorisés est visible chez ces publics.

d'appartenances multiples, co-construites dans des rapports sociaux et dans des contextes spécifiques.

Dans ce but, nous avons mené deux enquêtes – un questionnaire et des entretiens semi-directifs avec des enseignants-chercheurs sud-africains qui ont appris le français en milieu guidé et tardivement (comme option au lycée ou à l'université)[8]. Le questionnaire (annexe 1) a recueilli des informations démographiques, à savoir les nationalités, les répertoires linguistiques et les champs de spécialisation des universitaires, afin d'en esquisser les profils dans une perspective plurilingue et intersectionnelle. Six départements de français ont complété le questionnaire. Nous avons mené, dans un deuxième temps, quatre entretiens semi-directifs avec des enseignants-chercheurs sud-africains. Les entretiens avaient comme objectif de sonder d'abord leurs représentations de ces catégories et ensuite, les modalités de construction identitaires (annexe 2). Ils se sont tous déroulés en ligne, entre décembre 2022 et février 2023. Suivant le guide d'entretien, des thèmes saillants ont été identifiés et sont développés ci-dessous. Par souci de confidentialité, les participants sont désignés par numéro et leur genre est masculinisé.

Profils des enseignants-chercheurs (enquête par questionnaire)

Le tableau 1 résume les données recueillies qui sont décrites dans cette section. Nous avons recensé dix-sept universitaires exerçant dans six départements de français, dont dix Sud-Africains et sept « francophones »[9] (Africains et Européens compris). Cette répartition plutôt équilibrée entre enseignants-chercheurs locaux et ceux provenant des pays francophones, indique que le clivage *LN*/*LNN*, toujours vif dans les représentations, ne semble pas avoir un impact réel sur les pratiques d'embauche dans le supérieur.

---

[8] Le français est une discipline mineure en Afrique du Sud (Horne 2013) et est enseigné dans 10 universités dans le pays, de taille variable. Les universitaires retenus pour cette étude détiennent tous un poste permanent et exercent une double fonction de recherche et d'enseignement.

[9] Nous retenons ce terme pour démarquer les enseignants non sud-africains qui ont acquis le français à un âge précoce/en milieu « naturel », en dépit des limites de ce terme. Nous le préférons à « étrangers », qui, en Afrique du Sud, est fortement connoté pour ses dérives stigmatisantes et xénophobes.

Les profils des enseignants sud-africains sont marqués par une relative uniformité : majoritairement Blancs, leurs répertoires linguistiques se caractérisent principalement par un bilinguisme horizontal entre l'anglais et l'afrikaans – langues héritées et/ou langues de scolarisation. Le français s'ajoute plus tard à ce répertoire en tant que langue « additionnelle » apprise au lycée ou à l'université (ainsi que des langues locales comme le zoulou)[10]. Le fait que les répertoires des Sud-Africains blancs sont plus restreints que ceux de leurs concitoyens noirs s'expliquent en partie pour des raisons historiques : on sait que l'anglais et l'afrikaans étaient les langues dominantes et privilégiées pendant l'époque de l'apartheid, aux dépens des langues autochtones (Alexander 2003). De plus, comme décrit dans la première partie, dans le système scolaire sud-africain, le français est surtout offert dans des écoles privilégiées. Cette donnée pourrait s'expliquer, en outre, par un engouement pour le français particulièrement marqué chez les Afrikaners, dont l'identification symbolique renvoie à un patrimoine historique imagé. En somme, les données par questionnaire révèlent chez les enseignants du FLE sud-africains une intersection importante, d'une part, entre les répertoires linguistiques – le fait de posséder des langues dominantes à statuts forts (le statut de l'afrikaans ayant sensiblement évolué depuis la fin de l'apartheid) et de transmettre une langue valorisée (le français) –, d'autre part, en termes raciaux – la possibilité d'apprendre des langues étrangères dans des écoles et des universités privilégiées (et historiquement blanches) –, ou encore de classe sociale – la possibilité d'accéder à ces contextes éducatifs privilégiés.

Le troisième point abordé dans le questionnaire traite du lien qui existerait entre les domaines de spécialisation des enseignants-chercheurs et leurs origines sociolinguistiques. Cet axe de réflexion s'articule autour des modalités de construction identitaire professionnelle dans un domaine qui se répartit, traditionnellement, entre la langue et la littérature. Les données indiquent qu'à quelques exceptions, les centres de recherche des Sud-Africains fusionnent autour de la didactique du FLE ou de la traductologie, tandis que chez les *francophones*, il y a une nette préférence pour les études littéraires. Cette tendance témoignerait-t-elle de la volonté, chez les Sud-Africains, de développer une « légitimé » d'enseignant et d'expertise

[10] Dans Ferreira-Meyers & Horne (2017), nous proposons une vue d'ensemble des langues additionnelles (c'est-à-dire les langues apprises en option) à l'école dans le contexte du plurilinguisme sud-africain.

linguistique dans la formation de l'identité professionnelle ? Les participants de cette étude ont été questionnés sur ce point.

Nombre d'universitaires	Sud-Africains	Africains (Congolais, Sénégalais)	Européens (Français, Belge)
17	10	4	3
Répertoires linguistiques	Anglais (10) Afrikaans (10) Français (10) Sotho (1) Zoulou (1) Néerlandais (2) Allemand (1)	Anglais (4) Français (4) Espagnol (1) Lingala (2) Kikongo (1) Swahili (2) Mashi (1) Zoulou (1) Wolof (1) Sérère (1)	Anglais (3) Français (3) Allemand (1) Flamand (1) Créole (mauricien et réunionnais) (1)
Domaine de spécialisation	Didactique du FLE (3) Traductologie (2) Traductologie et didactique (2) Études littéraires (3)	Sociolinguistique (1) Sociolinguistique et Didactique (1) Études littéraires (2)	Littératures françaises et francophones (3)

Tableau 1 : profils des enseignants-chercheurs dans six universités sud-africaines

Témoignages : un continuum entre affect et instrumentalisation de la langue française

Les quatre enseignants-chercheurs interviewés sont tous sud-africains et en poste permanent dans différentes universités du pays. Ayant appris le français au lycée comme option, ou, dans le cas d'un des participants, à l'université « à l'âge de 18 ans », ils ont par la suite fait des voyages en France ou à La Réunion pour des formations et des séjours linguistiques de courte ou longue durée. Trois sur quatre de ces participants se sont spécialisés en didactique du FLE et/ou en traductologie. Le quatrième participant a une spécialisation en littératures francophones. Lors des entretiens, les réflexions de ces enseignants à l'égard de leur position et leur identité dans le champ révèlent un continuum entre des postures *affectives* et *instrumentales*. En effet, ces postures sont mobilisées dans la gestion de leurs

rôles et identités d'enseignants-chercheurs, notamment quand il s'agit des questions qui touchent à la perception de leur légitimité professionnelle. Les thèmes développés ci-dessous rendent compte de la tension et de la complémentarité de ces postures.

Une place privilégiée : le français comme L1, langue de réflexion, langue professionnelle

La question de l'intersectionnalité entre langue, race et classe a été évoquée par les participants dans les entretiens. En effet, l'un des participants s'autodésigne comme *francophone* et revendique une hétéro-catégorisation des *Français* comme *francophones*. Il soulève, par ailleurs, le fait que dans certaines enclaves du pays, la notion d'une francophonie africaine est rejetée en faveur d'une perception de « prestige européen » :

> Enseignant 4 : Il faut se poser la question, est-ce que le fait d'être francophone a un rapport avec la France ? Quand je parle des *francophones*, j'inclus la France. […] Beaucoup de gens sont contre l'idée d'une francophonie africaine. Ils veulent parler français, mais s'assurer que c'est un français de Paris. Il y a un prestige lié à l'Europe.

Les autres participants font écho à cette hiérarchisation des locuteurs dans les représentations, toujours selon la logique « centre » – « périphérie » (la France – les pays francophones) :

> Enseignant 1 : Il y a toujours plus d'importance donnée aux États-nations européens qu'africains.
>
> Enseignant 2 : Quand on parle des collègues africains « francophones », c'est une façon de généraliser leur profil.
>
> Enseignant 3 : Il y a toujours la France et les francophones. Quand on parle de francophones, la langue est plus importante que la nationalité, c'est imposé.

Certes, ces représentations démontrent que les désignations attribuées aux locuteurs de français (*natifs/non-natifs/francophones*) sont loin d'être anodines : elles sont des constructions conceptuelles qui valorisent certains profils et groupes sociaux au détriment d'autres. Dans cette perspective, la question de la gestion de la légitimité sociolinguistique et professionnelle devient centrale à cette problématique.

Si tous les interviewés reconnaissent qu'ils n'ont pas forcément la même « facilité » en français (enseignant 1 et 2), qu'il leur manque des « automatismes » (enseignant 3) et des « références socio-culturelles » (enseignant 4) par rapport à ceux qui ont hérité de la langue et culture

françaises, ils affirment, dans le même temps, que cette langue est belle et bien imbriquée dans leur vie, en tant que langue de travail/ou de réflexion, langue et *objet* d'enseignement, et souvent, langue parlée au quotidien. En effet, le français détient une place privilégiée dans la vie de ces enseignants, sur le plan symbolique et fonctionnel, et est souvent plus valorisé que les autres langues dans leur répertoire linguistique :

> Enseignant 1 : Je suis trilingue. Si le français n'est pas ma langue maternelle, je le considère comme une première langue.
>
> Enseignant 4 : Je vis ma vie dans cette langue, je pense dans cette langue [= le français]. Locuteur natif… ne veut rien dire. Je préfère la langue de référence, la langue dans laquelle je peux formuler des pensées complexes. [...] Tout dépend du contexte… j'ai des lacunes dans ma langue maternelle. J'ai dû chercher sur google comment rédiger un mail en afrikaans avec les bonnes formules de politesse.
>
> Enseignant 2 : Je pourrais considérer le zoulou comme ma langue 2, mais je parle français, censé être ma L3, mieux que le zoulou. [...] La langue de réflexion [= le français] n'est pas forcément la langue maternelle.

Ces remarques indiquent, en outre, que le français fait partie des répertoires langagiers et des compétences plurilingues déséquilibrés qui varient selon fonction et contexte, ce qui met en cause les catégorisations étanches de *LN*, *LNN* et *LM*, et l'approche plurilingue additive (*L1*, *L2*, *L3*…), faisant valoir la nature fluide et évolutive des répertoires linguistiques. De manière générale, force est de souligner que ces réflexions comportent une dimension revendicative propre à ces locuteurs qui ont poursuivi, par leur seul effort, de longs parcours d'appropriation d'une langue étrangère, et ont construit une identité sociolinguistique et professionnelle basée sur la maîtrise de cette langue.

Mise à distance stratégique : hypervigilance et « hypergrammaticalité »

C'est bien la dimension formelle et tardive de l'acquisition du français et le développement d'une expertise professionnelle dans cette langue d'où ressort un autre aspect de ce rapport : la *mise à distance* de la langue, en tant que « langue de réflexion » ou « langue technique » (voir propos tenus ci-dessus et dessous). Cette orientation occulterait à première vue, la dimension affective de la langue, qui serait plus marquée, on l'imagine, chez les langues transmises en famille. Cette mise à distance ou « objectivisation » de la langue se joue dans une attention particulière à sa *forme*, dans la mesure

où elle touche à la performance individuelle en situation de communication et renvoie à un souci, professionnel, de conceptualisation des structures grammaticales. En effet, les participants évoquent une surveillance ou « vigilance accrue » (Bange 1996)[11] dans des situations de communication exolingues (entre *NN* et *N*). Cette « hypervigilance » rejoint un souci d'expertise qui est lié à des sentiments d'insécurité linguistique et de légitimité professionnelle :

> Enseignant 1 : J'ai un vocabulaire beaucoup plus technique en français qu'en anglais ou en afrikaans. J'ai une réflexion importante par rapport à la grammaire, je suis toujours en train de vérifier des choses […]. En français, je ne me permets pas de faire des erreurs, je suis plus stricte avec moi-même.
>
> Enseignant 2 : Je ressens une insécurité linguistique, surtout par rapport aux collègues. Dans des colloques, je ressens une anxiété quant à mon expression orale, j'ai peur qu'elle ne soit pas suffisamment fluide ou claire. Il y a moins d'anxiété vis-à-vis des étudiants. Je leur dis : je suis une étudiante aussi. J'ai le droit de faire des erreurs.
>
> Enseignant 3 : Il faut pas me faire des compliments sur mon français, sinon je perds mes moyens [rires]. Je suis assez critique vis-à-vis de moi-même en français. […] Mais je dois dire que plus je fais attention au français, plus je fais attention à mon usage d'anglais et d'afrikaans. Je me questionne et me corrige plus dans ces langues maintenant.
>
> Enseignant 4 : Les apprenants de langues étrangères ont souvent tendance à être « hypergrammatical », jusqu'au point où ça devient naturel. Quand on écoute un « natif », ses énoncés sont pleins d'erreurs, on l'excuse parce que c'est un natif, mais on a tendance à ne pas excuser le non-natif. On est beaucoup plus exigeant envers eux.

La tendance vers une surveillance et une « hyper grammaticalité » serait, par ailleurs, un moyen de gérer les effets d'insécurité linguistique (sauf chez l'enseignant 4 qui dit qu'il a pu surmonter ses sentiments « d'infériorité » et se montre critique à l'endroit des compétences des *LN*). Cette posture de réflexivité vis-à-vis la langue française reviendrait à se munir d'outils métadiscursifs pour mieux contrôler les échanges communicatifs

[11] Bange (1996 : 6) évoque la « bifocalisation » (la focalisation sur l'objet de communication et la focalisation sur les « problèmes formels » de communication) comme caractéristique essentielle de la communication exolingue, qui résulterait en une « vigilance accrue » de la part des interactants.

(autorégulation), et sur le plan professionnel, à développer une connaissance experte dans la langue. En effet, le va-et-vient entre, d'une part, la dimension affective propre à l'insécurité linguistique et, d'autre part, la mise à distance objectivante de la langue, donne lieu à un rapport complexe et réflexif à la langue française. Si la posture de mise à distance compense les sentiments d'infériorité de ceux qui ne possèdent pas « les automatismes » de la langue, elle met également en lumière l'aspect *performatif* de la communication en L2 qui rend visible la légitimité professionnelle.

Jugements déficitaires et auto-valorisation

Les données confirment ce que Derivy-Plard (2006 : 6), cité plus haut, décrit comme « deux légitimités d'enseignement », d'une part « l'enseignant "natif" » qui devient « un modèle de langue », de l'autre, « l'enseignant "non-natif" » qui s'avère « un modèle d'apprentissage». Cette représentation, qui tend à renforcer la réification entre *N/NN* (*Ibid.*), semble être toujours aussi répandue, à en croire les commentaires des participants, qui évoquent des jugements « déficitaires » à l'égard de leurs compétences linguistiques et leurs origines « non-francophones ». Ainsi l'enseignant 1 exprime sa déception envers ses collègues qui déplorent le fait qu'il « manque » des enseignants francophones dans l'équipe qui a en charge les cours de première année, équipe sud-africaine dont il est fier. L'enseignant 2 fait part, quant à lui, des remarques de certains collègues qui affirment qu'il faut être un *LN* pour former des apprenants à des niveaux avancés et les évaluer aux examens DALF, ce qui suggère que les *NN* n'auraient pas les capacités requises en langue française pour ce faire. Il évoque par ailleurs le souvenir douloureux d'avoir été critiqué par un Français pour son niveau de français pendant qu'il finissait son Master, et le fait qu'il faut « mériter » le titre d'enseignant et de docteur. Concernant les apprenants, l'enseignant 3 mentionne que les étudiants doutent parfois de lui. Enfin, l'enseignant 4 explique qu'il doit parfois « défendre ses connaissances auprès des étudiants », mais que c'est surtout auprès des instances officielles (son établissement) qu'il doit « justifier » son expérience d'enseignant. Ces expériences, fortement révélatrices des représentations idéalisées du *LN* comme « garant » de la langue et de la culture dans le champ de l'enseignement des langues étrangères, renforcent les sentiments d'insécurité linguistique et amènent ces enseignants à défendre leur expertise et à « gagner » leur légitimité professionnelle.

En contrepoint de ces jugements déficitaires, ces mêmes enseignants incarnent le « modèle d'apprentissage » qu'ils revendiquent comme un atout dans leur enseignement :

> Enseignant 2 : C'est rassurant pour les étudiants de savoir que la prof a appris la langue à partir de zéro, sans une famille francophone. Ça montre que c'est possible d'apprendre la langue. Il y a des avantages : on peut signaler des choses, et prévoir les difficultés. Le fait de parler zoulou est un avantage pour moi, j'utilise les notions grammaticales dans cette langue pour expliquer des choses en français. Je peux créer une connexion avec mon public à partir d'une langue locale parce que je parle zoulou et parce que j'ai appris le français comme langue étrangère.
>
> Enseignant 3 : C'est un avantage. Notre parcours montre qu'on peut commencer tard dans l'apprentissage, on peut inspirer les étudiants ! Et puis, on connaît bien les pièges et les difficultés de l'apprentissage.
>
> Enseignant 4 : C'est parfois plus facile d'enseigner une langue qui n'est pas la sienne. Ceux qui ne parlent pas la langue à la base peuvent parler de leurs expériences et parcours et mieux accompagner les étudiants dans leurs parcours.

Ces positions convergent avec la notion de l'enseignant *NN*, « supposé être meilleur » parce qu'il « maitriserait mieux les processus d'apprentissage » (Derivy-Plard 2008 : 190), et dans ce cas, parce qu'il est plus proche de son public que l'enseignant *N*. Or, l'on peut aussi se demander si le fait de se conférer un statut particulier ne fonctionne pas comme un signe de différenciation symbolique vis-à-vis des enseignants *N*, dans le but de revaloriser leur place et importance dans le champ.

Identification et instrumentalisation culturelle

Conjointement à la question linguistique, celle de(s) la culture(s) cible(s) ouvre une réflexion sur la nécessité ou non de l'enseignant d'être le « représentant » d'une culture qui n'est pas la sienne (historiquement, en termes d'origine, d'héritage, etc.). L'expérience de l'altérité est au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cependant, cette expérience ne présuppose pas des sentiments d'appartenance ni d'identification à une culture cible imaginée[12]. L'on peut alors se demander si, et comment, les enseignants construisent et négocient les modalités d'affiliation et d'identification culturelles.

---

[12] Nous sommes consciente du fait que la notion de « culture cible » est problématique, d'un point de vue pluri-et inter- culturel.

Nous constatons, tout d'abord, que certains enseignants ressentent un déficit culturel au niveau de la culture « cultivée ». À ce titre, ils affirment ne pas avoir été exposés à « la culture et littérature française et francophone » dans leurs parcours scolaires. Ce manque de capital culturel expliquerait une réticence à enseigner la littérature, et dans une certaine mesure, des spécialisations plus centrées en didactique des langues. De plus, ils évoquent des lacunes de nature « encyclopédique » concernant des références socio-culturelles (voir, à ce titre, les commentaires de l'enseignant 4 ci-dessous). Enfin, on peut discerner une identification socio-linguistique et culturelle dans le fait de se désigner ou non comme *francophone*. Cette identification, affective (comme le dit l'enseignant 2, « je ne me *sens* pas francophone ») est à la fois rejetée et revendiquée, pour des raisons instrumentales et idéologiques. Nous retenons, pour illustrer nos propos, deux extraits d'interviews des enseignants qui détiennent des positions sensiblement différentes à cet égard :

> Enseignant 1 : Quand on considère le rôle de l'interculturel, c'est moins important d'être exposé aux cultures authentiques. On doit outiller les apprenants à acquérir des compétences interculturelles… ce qui est sans doute moins facile pour les profs « natifs » qui n'ont pas passé par notre expérience d'apprentissage de langue étrangère. Nous avons recours à des stratégies, à des compétences transversales. L'objectif n'est pas l'assimilation, c'est de reconnaître la pluriculturalité. […] Je ne me considère pas comme francophone, nous avons un parcours différent des personnes ayant acquis le français comme première langue. Et ça ne nous permet pas de valoriser le chemin que nous avons fait jusqu'ici.

> Enseignant 4 : Dans ma troisième année de français à la fac, j'ai eu un déclic langagier… je me considère comme francophone, si le fait d'être francophone renvoie à quelqu'un qui se sert de la langue pour mener son quotidien. À un moment donné je parlais plus français que d'autres langues, et en tant qu'interprète-traducteur j'ai dû presque créer une enfance qui n'existait pas pour comprendre les références culturelles, elles étaient créées de manière fausse, c'était un travail pseudo-psychologique que je me suis forcé à faire. […] Il faut se défaire de cette idée qu'il y a un francophone « type » ou un Français « type » pour enseigner la langue. On a quand même dédié plus que la moitié de notre vie à apprendre une langue et une culture qui n'est pas la nôtre, et on sait parfois plus d'une autre culture que la nôtre. […] Je ne parle pas du fait que je suis sud-africain les premières semaines des cours. Je joue beaucoup sur l'aspect non défini de ma culture, et même dans mon esprit, je m'identifie à toutes les cultures qui sont représentées dans mon esprit.

Ces extraits pointent une tension entre, d'une part, une distanciation et une instrumentalisation de la culture étrangère, et d'autre part, une identification complexe à celle-ci. Pour l'enseignant 1, cette mise à distance

se joue par le biais de l'approche interculturelle qui vise des compétences transversales, et dilue, voire évacue, toute notion de culture « cible ». En effet, à ses yeux, l'objectif d'immersion culturelle reviendrait à une forme d'assimilation, terme fortement connoté qui implique la négation de la culture d'origine. L'enseignant 4 adopte une approche diamétralement inversée, en évoquant un travail de construction et d'immersion socio-culturelle approfondies (« pseudo-psychologique ») jugée essentielle dans sa pratique professionnelle. Cette orientation n'occulte pourtant pas une identification à la pluriculturalité.

Par ailleurs, il est frappant de remarquer que si ces deux enseignants détiennent des positions très différentes concernant l'auto-désignation « francophone », il y a une convergence dans leur raisonnement d'adhérer ou non à cette étiquette : il s'agit, en somme, de valoriser leur propre parcours d'acquisition de la langue. En rejetant ce terme, l'enseignant 1 vise à se démarquer des « héritiers » de la langue et s'éloigne d'une culture qui n'est pas la sienne. Pour lui, le fait d'être sud-africain et de maîtriser cette langue fonctionne comme un signe de distinction. En revanche, si l'enseignant 4 revendique ce terme pour résister à l'idéologie nativiste (la notion d'un « francophone type » ou d'un « Français type »), il s'en approprie aussi pour mettre en valeur son long parcours linguistique, sur le plan cognitif, existentiel et socio-culturel.

Conclusion

Dans cet article, nous avons proposé une problématisation des catégories employées pour désigner les locuteurs de français (*natif, non-natif, Francophone*) dans le contexte sud-africain. Ces termes ont été appréhendés comme des marqueurs discursifs participant à la construction des représentations sociolinguistiques et à la structuration du champ de l'enseignement du français langue étrangère dans le supérieur. Propre à un paradigme post-colonial, nous avons constaté que dans les représentations, les locuteurs dits *francophones* sont toujours perçus comme inférieurs par rapport à un « centre » imaginé – la France. Or, dans le contexte sud-africain, le fait d'être *francophone* (par origine ou par appropriation) fonctionne comme un signe de distinction. Chez les Sud-Africains locuteurs et enseignants de français, le français constitue une vraie forme de capital symbolique surtout du fait de leur place privilégiée dans la société. Cette place, dont ils tirent profit en tant qu'enseignants de langue et universitaires, les laisse toutefois dans

une position paradoxale : en dépit de longs parcours de formation, ils sont amenés à défendre leur légitimité dans un champ qui tend à les dévaloriser symboliquement.

Les interviews avec ces professeurs ont démontré qu'ils emploient des stratégies diverses pour construire, négocier, et habiter cette identité socio-professionnelle complexe. En effet, leurs postures mettent en lumière un continuum entre affect et instrumentalisation, ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle identité personnelle et biographie langagière ne peuvent être séparées des postures et des pratiques d'enseignement. Au-delà d'une relation intime à une langue apprivoisée tardivement et son instrumentalisation en tant qu'objet d'enseignement, ces postures permettent à ces enseignants de se réapproprier une identité propre et à la défendre dans un champ qui se définit toujours, du moins dans les représentations, à partir du cadrage déficitaire du *locuteur non natif*.

Ouvrages cités

Alexander, Neville. 2003. « Language education policy, national and sub-national identities in South Africa ». *Conseil de l'Europe*. En ligne : https://rm.coe.int/language-education-policy-national-and-sub-national-identities-in-sout/16805d2bdf (consulté le 10 novembre 2024).

Apter, Emily. 2005. « Theorizing Francophonie ». *Comparative Literature Studies*. 42.4 : 297-311.

Aneja, Geeta. 2016. « (Non)native speakered : Rethinking (Non)nativeness and Teacher Identity in TESOL Teacher Education ». *TESOL Quarterly*. 50.3 : 572-596.

Balladon, Francesca & Céline Peigné. 2010. « Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ? » *French Studies in Southern Africa*. 40 : 11-27.

Bange, Pierre. 1996. « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère ». *Les Carnets du Cediscor*. En ligne : https://doi.org/10.4000/cediscor.443 (consulté le 30 novembre 2024).

Bonfiglio, Thomas P. 2010. *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. Berlin & New York : Mouton De Gruyter.

Casanova, Pascale. 1999. *La république mondiale des lettres*. Paris : Le Seuil.

Chaudenson, Robert. 2004. *La créolisation : théorie, applications, implications*. Paris : L'Harmattan.

DHET - Department of Higher Education and Training. 2020. *Language policy framework for public Higher Education institutions determined in terms of section 27(C) of the Higher Education Act 101 of 1997 as amended.* En ligne : https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/202011/43860gon1160.pdf (consulté le 2 décembre 2024).

Derivy-Plard, Martine. 2008. « Enseignants "natifs" et "non natifs" : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues ». In Zarate, Geneviève, Lévy, Danielle & Claire Kramsch (éds.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines : 189-191.

_____. 2006. « Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? » *Travaux de didactique du FLE*. 55 : 100-108.

Dervin, Fred & Badrinathan Vasumathi (éds.). 2011. *L'enseignant non natif : identité et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Fernelmont : E.M.E & Intercommunications.

Ferreira-Meyers, Karen & Fiona Horne. 2017. « Multilingualism and the language curriculum in South Africa: contextualizing French within the local language ecology ». *Stellenbosch Papers in Linguistic Plus*. 51 : 23-40.

Horne, Fiona. 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*. Thèse de doctorat en didactique du français langue étrangère. Université du KwaZulu Natal.

Kampunzu, Pacifique. 2023. *Practices and perceptions of Communicative Language Teaching in Gaborone Secondary Schools*. Thèse de doctorat en didactique du français langue étrangère. Université du Witwatersrand.

Lahire, Bernard (éd.). 1999. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris : Éditions de la Découverte & Syros.

Lievois, Katrien & Mickaëlle Cedergren (éds.). 2024. Dossier « Circulation, diffusion et réception mondiale de la littérature africaine francophone ». *French Studies in Southern Africa*. 54.1 : 1-167.

Moore, Danièle. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Éditions Didier.

Motha, Suhanthie, Jain, Rashi & Tsegga Tecle. 2012. « Translinguistic identity-as-pedagogy: implications for Language Teacher Education ». *International Journal of Innovation in English Language Teaching*. 1 : 13-28.

Merle, Isabelle. 2004. « Les Subaltern Studies ». *Genèses*. 3 : 131-147.

Muni Toke, Valelia. 2013. « Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques ». *Histoire Epistémologie Langage*. 35.2 : 5-15.

Rampton, Ben. 1990. « Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance ». *ELT Journal*. 44.2 : 97-101.

Spaëth, Valérie. 2005. « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives ». In Beacco, Jean-Claude, Chiss, Jean-Louis, Cicurel, Francine & Daniel Véronique (éds.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF. 183-203.

Vigouroux, Cécile B. 2008. « "The Smuggling of La Francophonie": Francophone Africans in Anglophone Cape Town (South Africa) ». *Language in Society*. 37 : 415-434.

Annexe 1 – questionnaire (profils des enseignants-chercheurs)

Nom de l'institution :

Nombre d'enseignants-chercheurs dans le département :

Profils de chaque enseignant :

Nationalité	**Profil linguistique (langues parlées, selon niveau de maîtrise)**	**Champ de spécialisation (Didactique/ linguistique appliquée, études littéraires, autre)**	**Sujet/titre de thèse de doctorat (si pertinent)**

Annexe 2 – guide entretien

Langues parlées :

Première langue :

Domaine de spécialisation :

Guide entretien

1. Considérez-vous comme un *locuteur natif* ou *non-natif* du français ? Pourquoi ?
2. Que pensez-vous de ces catégories dans le champ de l'enseignement des langues étrangères ?

3. Quels sont les avantages et défis du fait d'être classé comme *locuteur natif/non-natif* dans votre pratique d'enseignement ?

4. Avez-vous déjà fait l'objet de jugements ou de réflexions négatifs du fait d'enseigner une langue que vous avez appris comme langue étrangère ?

5. Considérez-vous comme un *francophone* ? Pourquoi ?

6. Dans quel contexte avez-vous entendu l'étiquette *francophone* en Afrique du Sud ? Avez-vous constaté une distinction dans les représentations entre une Francophonie européenne et africaine ?

7. Pouvez-vous établir des liens entre votre domaine de spécialisation (didactique/linguistique appliquée, études littéraires etc.) et votre identité professionnelle ? Est-ce que l'apprentissage/l'enseignement de la langue joue un rôle dans ce choix ? Pensez-vous que votre domaine de spécialisation conditionne votre approche d'enseignement ?

FRENCH STUDIES IN SOUTHERN AFRICA (Études françaises en Afrique Australe)
est une revue internationale à comité de lecture, publié par l'Association d'Études Françaises en Afrique Australe (AFSSA). Pour toute question relative à la publication, veuillez contacter le Rédacteur, Prof Markus Arnold, School of Languages & Literatures, University of Cape Town, Upper Campus, Beattie 203, 7701 Rondebosch, South Africa, ou par courriel: markus.arnold@uct.ac.za.

COMITÉ ÉDITORIAL (NUMÉRO 54.2 – 2024)
Markus Arnold (Cape Town – Rédacteur-en-chef); Anna-Marie de Beer (Pretoria – Rédactrice adjointe, littérature); Carina Grobler (North-West – Rédactrice adjointe, didactique/FLE). Co-coordinateurs du dossier: Yaya Mountapmbémé Pemi Njoya (West Indies); Roger Fopa Kuete (KwaZulu-Natal); Alexandra Stewart (KwaZulu-Natal).

COMITÉ SCIENTIFIQUE
Jaco Alant (KwaZulu-Natal); André Benhaim (Princeton); Éloïse Brezault (Saint Lawrence); Virginie Brinker (Bourgogne); Véronique Castellotti (Tours); Jean-Louis Cornille (Cape Town); Papa Samba Diop (Paris-Est); Catherine Du Toit (Stellenbosch); Mireille Essono Ebang (Libreville); Karen Ferreira-Meyers (Eswatini); Pierre Halen (Metz); Stefan Helgesson (Stockholm); Christina Kullberg (Uppsala); Éric Levéel (Stellenbosch); Valérie Magdelaine-Andrianjafitrimo (La Réunion); Catherine Mazauric (Aix-Marseille); Sylvère Mbondobari (Bordeaux Montaigne); Naòmi Morgan (Free State); Michael Mulryan (Christopher Newport); Patrice Kabeya Mwepu (Rhodes); Christian Ollivier (La Réunion); Steeve Renombo (Libreville); Arnaud Richard (Toulon); Peter Schulman (Old Dominion); Diana-Lee Simon (Grenoble); Elisabeth Snyman (Johannesburg); Thierry Soubrié (Grenoble). Aussi consultés pour ce numéro: Jean Claude Abada Medjo (Yaoundé I); Thierry Gaillat (La Réunion); Orphée Gorée (Abidjan); Fiona Horne (Wits); Abdoulaye Imorou (Ghana); Albert Jiatsa Jokeng (Maroua); Buata Malela (Mayotte); Raymond Mbassi Ateba (Douala); Gilbert Ndi-Shang (Bayreuth); Gaël Ndombi-Sow (Libreville); Fernand Nouwligbeto (Abomey Calavi); Alain Cyr Pangop (Dschang); Cheryl Toman (Alabama).

SOUMISSION ET PRÉSENTATION DES MANUSCRITS
Des articles non conformes aux modalités suivantes ne seront pas pris en considération. Le manuscrit en français (ou, occasionnellement, en anglais) sera envoyé par courriel au Rédacteur. L'article ne peut dépasser 6000 mots, y compris les notes et les références. L'acceptation exceptionnelle d'articles plus longs est à la discrétion du Rédacteur. Une page de garde contiendra : le nom du contributeur, son adresse complète et son affiliation institutionnelle, le titre de l'article, un résumé en français ou en anglais (la langue qui n'est *pas* celle de l'article), une liste de cinq mots clés en français *et* en anglais. Si l'article est considéré publiable par la Rédaction, il sera évalué de façon anonyme par au moins deux membres du Comité Scientifique. Le cas échéant, un engagement méticuleux avec les commentaires des évaluateurs est attendu par l'auteur.e. Le Rédacteur se réserve le droit de modifier l'expression ou la ponctuation de tout article, si cela s'avère nécessaire. Les droits d'auteur sont assignés à l'Association. La republication d'un article de *FSSA* ailleurs ne peut se faire sans l'autorisation du Rédacteur. Il n'est *pas* permis de soumettre un article déjà publié ailleurs ou qui a été envoyé à d'autres revues pour évaluation.

PROTOCOLE DE RÉDACTION
Le protocole de rédaction est disponible sur le site https://journals.co.za/journal/french

FRAIS D'ÉDITION
Pour des auteurs en poste dans des universités sud-africaines, des frais d'édition sont payables à raison de 220 Rands par page dès que l'article a été retenu pour publication.

Les **Membres** de l'Association reçoivent automatiquement la revue.

Anciens numéros : R 100, € 15 ou $ 16 par exemplaire.
Concernant l'abonnement, le paiement, le renouvellement : The Treasurer, Prof Jaco Alant, alantjw@ukzn.ac.za. Les chèques sont libellés "AFSSA" ; versement à l'ordre de "AFSSA", ABSA Bank, Auckland Park, code branche 335105, n° compte 010169933. Paiement aussi possible via : https://www.payfast.co.za/donate/go/associationoffrenchstudiesinsouthernafrica. Prière d'envoyer par courriel la preuve de paiement au trésorier.

Publié avec le concours de l'Ambassade de France en Afrique du Sud.
Parrainé par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

Études françaises en Afrique australe (FSSA) est une revue internationale à comité de lecture, publiée par l'Association des études françaises en Afrique australe (AFSSA). Cette publication a pour objectif de nourrir la réflexion sur les questions relatives à la littérature, la linguistique, les cultures française et francophones ainsi qu'à l'étude et à l'enseignement du Français Langue Etrangère.

French Studies in Southern Africa (FSSA) is an international peer-reviewed journal, published by the Association for French Studies in Southern Africa (AFSSA). It aims to provide a forum for the discussion of questions pertaining to French and Francophone literature, linguistics, and cultural studies, as well as to the teaching of French as a foreign language.

Revue
N° 54.2
2024

RSA: ZAR 150
HORS RSA: € 30
Imprimé en Afrique du Sud
ISSN 0259-0247

Dossier « L'Afrique du Sud et le monde francophone : perspectives artistiques, littéraires et didactiques »

Yaya Mountapmbémé P. Njoya, Roger Fopa Kuete & Alexandra Stewart
Introduction : Regards, reflets et résidus de l'Afrique du Sud dans le monde francophone

Yaya Mountapmbémé P. Njoya
L'art de briser les chaînes ou les trames de la résistance sud-africaine dans l'imaginaire artistique et littéraire francophone

Alexandra J. Stewart
« Je est un autre » : altérité, nomadisme et devenir-cyborg dans *Cyr@no* de Bessora et *Moxyland* de Lauren Beukes

Steeve Robert Renombo
Dialogue des arts et refiguration de l'histoire sud-africaine dans *Fragments d'un crépuscule blessé. Poèmes sur photos d'Afrique du Sud* de Célestin Monga

Patrice Kabeya Mwepu
La « mort » de Chaka ou la naissance de l'« Aigle envoûtant » ? Une lecture comparée des poèmes de Léopold Sédar Senghor et de Julien Kilanga Musinde

Roger Fopa Kuete
Des culturèmes de l'Afrique du Sud dans *Rouge impératrice* de Léonora Miano

Ives S. Loukson
L'insertion de l'Afrique du Sud dans l'espace francophone de *53 cm* de Bessora

Fiona Horne
Entre affect et instrumentalisation : postures et identités des enseignants sud-africains au prisme des catégories de locuteur *natif/non natif* et *francophone*

Laude Ngadi Maïssa
La nouvelle littérature africaine et la place de l'Afrique du Sud : lecture croisée des anthologies anglophones et francophones

Philip Mwilarhe Awezaye
Entretien avec Bernard De Meyer

Témoignages & Publications sélectives de Bernard De Meyer

À-côté

Markus Arnold
Cet « étrange pays » qui « fait partie de notre mémoire collective » : l'Afrique du Sud et quelques (autres) voix littéraires, critiques, artistiques francophones

Varias

Abdoulaye Imorou
Nos ancêtres les colons. Imaginer les ancestralités multiples avec le roman contemporain

Jean-Louis Cornille
Césaire cosmique, ailé : retour sur un *Cahier* fait d'amas

Fabiola Obame
Quand les figurants font avancer les fictions à dimension environnementale : lumière sur les personnages secondaires chez quelques écrivains du Sud (M. Agénor, N. Appanah, Bessora, S. Cheikh, N. Gordimer, K. Grenville, D. Mwankumi)

Illustration de couverture: © Wim Reyntjens (2024)