



**HAL**  
open science

**Evaluation d'ensemble du programme pilote d'Education Bilingue au Mozambique, dans les provinces du Niassa et de Cabo Delgado Réalisée à l'invitation de l'ONG Progresso sept 2004**

Michel Lafon

► **To cite this version:**

Michel Lafon. Evaluation d'ensemble du programme pilote d'Education Bilingue au Mozambique, dans les provinces du Niassa et de Cabo Delgado Réalisée à l'invitation de l'ONG Progresso sept 2004. 2004. halshs-00184986

**HAL Id: halshs-00184986**

**<https://shs.hal.science/halshs-00184986>**

Preprint submitted on 4 Nov 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Mission d'expertise

### Programme pilote d'Education Bilingue au Mozambique

- Visite de classes bilingues dans les provinces du Niassa et de Cabo Delgado

- Evaluation d'ensemble du programme

Réalisée à l'invitation de l'ONG Progresso sept 2004

Michel Lafon  
lafon.maikoro@free.fr  
lafon\_maikoro@yahoo.com

#### Contexte

Un programme novateur l'éducation bilingue a été introduit au Mozambique depuis l'année 2003, dans des écoles pilotes.

L'ONG Progresso travaille dans les deux provinces septentrionales de Niassa et Cabo Delgado et s'est impliquée progressivement dans un soutien à ce programme.

Ayant pour ma part participé à la phase préparatoire de ce programme comme coordinateur d'un projet qui l'avait anticipée, mais ayant quitté le pays depuis, j'étais intéressé par en suivre les développements.

Je me suis donc adressé à Progresso, sollicitant son soutien pour visiter des écoles l'ayant mis en pratique. Progresso a répondu favorablement.

Grâce au soutien de Progresso, j'ai donc pu visiter en septembre 2003 5 écoles (3 au Niassa, 2 au Cabo-Delgado), assister à des cours, discuter avec les enseignants et des responsables des DDE et DPE, ainsi que des membres locaux de Progresso.

A mon retour à Maputo, des échanges avec les partenaires - membres de l'INDE, du Nelimo, consultants, membres du bureau de Progresso - ont été organisés, débouchant sur une réunion de synthèse.

Ce rapport résulte de cette mission. Il décrit les visites de terrain et présente les difficultés que l'expérience affronte, en proposant quelques solutions modestes, ainsi que des pistes de réflexion.

I - Programme.....	4
Documentation spécifique consultée.....	5
Personnes rencontrées - hors personnes liées directement aux expériences de terrain (voir narratif):.....	8
II - Contexte de la Mission.....	8
Progresso.....	8
Aperçus de la Politique éducative au Mozambique .....	10
Renouveau pédagogique .....	10

Justification à l'utilisation des langues africaines.....	11
Le modèle bilingue et sa mise en pratique.....	11
Implication de Progresso.....	13
III - Visites de terrain.....	15
Méthodologie.....	15
Aspects communs .....	15
Limites de l'enquête .....	16
III - 1 Nyassa.....	16
A- Aspects techniques .....	16
Organisation .....	16
Aspects communs aux écoles .....	16
Choix des écoles .....	17
B - Ouest - District de Metangula, école de Messumba langue Nyanja.....	17
Généralités .....	18
Observations de cours.....	19
C - Sud.....	21
C - 1 District de Mandimba, école de Kapunta, langue makhuwa .....	22
C - 2 District de Ngauma, école de Mitamba, langue yao .....	25
III - 2 Cabo-Delgado.....	29
A - Mueda - makonde.....	29
A - 1 Ecole de Mpeme;.....	29
A - 2 District de Muidumbe - alphabétisation en makonde .....	32
B - Ibo.....	33
B - 1 Ecole Ed Chivambo Mondlane. ....	34
B - 2 Discussion avec les moniteurs d'alphabétisation en langue mwani .....	37
B - 3 Commentaires .....	38
IV - Conclusions .....	38
1- Impressions générales .....	38
2- Aspects spécifiques de la mission.....	40
2-a Viabilité de l'EB .....	40
2-b Acceptation de l'EB .....	41
2-c Participation des filles.....	41
2-d Assimilation des connaissances.....	42

2-e Question de la langue .....	43
3- Observations critiques sur le programme.....	46
3-a Contenu du Programme.....	47
3-b Formation des maîtres.....	55
4- La question des langues - Choix & situation linguistique.....	56
5- Appréciation d'ensemble: Le rôle de Progresso .....	59
6- Suggestions d'action .....	60
8-a Concernant le programme.....	61
8-b Concernant le traitement de la question des langues .....	62
8-c Concernant la popularisation.....	65
7- Conclusion: Réflexion sur l'éducation, ou le rôle de l'école au Mozambique.....	65

### *Remerciements*

*Je tiens à remercier toutes les personnes et institutions qui ont permis cette mission, ainsi que ceux qui l'ont rendue particulièrement intéressante et instructive:*

*le bureau national de Progresso, qui a réagi favorablement à ma suggestion initiale, et a organisé le programme et les déplacements;*

*les équipes locales de Progresso, qui m'ont reçu et m'ont accompagné, parfois dans des conditions difficiles, et ont partagé volontiers leurs expériences, sans compter leur temps;*

*Jacques Szalay, Attaché Culturel près l'Ambassade de France à Maputo pour son intérêt et la contribution financière du SCAC;*

*la direction de l'Ifas, qui m'a autorisé à l'entreprendre<sup>1</sup>*

*La réalisation sans coup férir du programme, avec déplacements dans deux provinces, diverses rencontres et visites, témoigne de la capacité organisationnelle de Progresso et du dévouement de ses membres. Qu'ils en soient félicités et remerciés.*

*Les commentaires de Teresa Veloso sur une première version ont largement contribué à éviter erreurs et malentendus.*

### *Caveat*

*Ce rapport est rédigé en français à la suite d'un quiproquo initial: n'étant pas en état de rédiger en Portugais sans aide, j'avais opté pour le français pensant qu'il serait plus*

---

<sup>1</sup> Je tiens à spécifier que cette mission d'expertise n'implique à aucun titre l'Ifas; les opinions présentées ici ne sauraient représenter une vue de l'Institut ou de sa tutelle. J'assume l'entière responsabilité des opinions émises, ainsi que des erreurs ou inexactitudes éventuelles.

accessible que l'anglais pour les membres du bureau de Progresso. Cela finalement ne s'est pas avéré, ce qui a entraîné des retards et un surcroît de travail pour Teresa Veloso, l'une des personnes les plus à l'aise en français, qui a eu pour charge de commenter une première version. J'en suis désolé.

La version finale a été établie en avril 2004, après réception des observations de Progresso sur la version initiale, établie à la suite de la mission. Toutefois, je n'ai pas jugé approprié d'actualiser certaines informations concernant le programme éducatif au Mozambique; les données du rapport reflètent donc la situation telle que constatée lors de la visite, à l'automne 2003.

*Ce rapport est dédié à Catarina Daua, responsable de la DPE du Niassa, malencontreusement décédée peu après ma visite.*

## I - Programme

	Institutions / Voyage	Activités / Thèmes
7 sept	Voyage Jburg-Maputo	
8 sept	Férialé ;	Discussion avec T Veloso
9 sept	Réunion introductive Progresso 9-12h	Présentation de l'organisation et programme; lecture documentation
10 sept	Rapport de mission au C-B d'une équipe Progresso (Samima, Heloisa de CODE, Francisca); Réunion avec INDE; Entrevue Coop. française	Elements sur Educ bil. et usage de l'gue mat. in rapport de mission Point de situation & perspectives de l'INDE
11 sept	Entrevue avec Dr Ngunga, UEM & Nelimo Remise par l'INDE des manuscrits de la 2a cl.	Etat de développement des 5 langues cibles Limites du matériel 2a cl
12 sept	Entrevue avec Dr Siteo, UEM & Nelimo Reception malles pr Lichinga	lecture documentation
13 sept	Voyage Map-Lichinga	
14 sept	Lichinga-Metangula	Lect livre Nyanja I, II, III, IV avec Florencia
15 sept	Visite Messumba Retour Lichinga	2 cours - nyanja, math L1
16 sept	Lichinga-Mandimba	rédaction rapport nyanja; revue manuel makhuwa
17 sept	Visite Kapunda	visite école; rédaction rapport Kapunda
18 sept	Visite Mitamba (Ngauma) retour Lichinga	visite école; rédaction rapport Kapunda
19 sept	Lichinga Visite du centre Utuculo	Synthèse avec les participants - Progresso
20 sept	Lichinga-Beira	

22 sept	Beira-Pemba-Mueda	Connexion internet bureau Progresso Pemba
23 sept	Visite Mpeme & Muidumbe	Visite école & classes d'alphabétisation
24 sept	Mueda	Entretien B Leach de Limashi; rédaction rapport
25 sept	Voyage Mueda - Ibo	Jour férié
26 sept	Visite Ibo	Ecole et discussion alphabétisateurs
27 sept	Voyage Ibo - Pemba	
28 sept	Voyage Pemba - Beira	Bureau Progr. - Pemba - communications
2 oct	Voyage Beira - Maputo	Réunion manquée avec Dr. Ngunga - discussion avec TV Progr.
3 oct	Maputo	Discussion avec Dr. Ngunga Synthèse - Progr., INDE
4 oct	Retour Joburg	

## Documentation spécifique consultée<sup>2</sup>

### Documents de Progresso

#### *Rapports de réunion, etc*

2003, Relatorios de Seminarios de Capacitação de Professores para o Ensino Bilingue Niassa, Lichinga, Fr Samboco & V. Bisqué:

janeiro-fev.

abril

Cabo-Delgado, Pemba:

janeiro-fev. MT Veloso & M Soverano

abril, S Patel & M Soverano (prov.)

2003, M Teresa Veloso, Visita de supervisaio pedagogica as escolas de experimentacao do programa bilingue em Cabo Delgado, 37 p

2003, Progresso, Experimentação dos programas do ensino bilingue, 5 p

2002, A Ngunga & M Liphola, Relatorio dos linguistas, Sem. da 4a Fase de Formação de Formadores de Alfabetizadores e Educadores de Adultos, Lichinga, 15-19 julho 2002

1998, O impacto do Projecto de Melhoría do Ensino da Leitura e Escrita nas Habilidades de Leitura e Escrita dos Alunos que Concluíram a 2a classe, CD, Ana Maria Nhampule, Samaria Tovela, Aniceto Muchave

---

<sup>2</sup> Documentation en grande partie communiquée par Progresso; je n'ai pas cherché à établir une liste exhaustive des textes qui pourraient être pertinents. Outre la documentation, cette enquête s'appuie sur ma connaissance du projet de l'ONG CIES d'introduction de l'EB dans le district de Mossurize, province de Manica, dont j'ai été le coordinateur de 1998 à 2000.

1993, Avaliação intermédia do Projecto code-Moz 007, Promoção de um ambiente de leitura em Cabo Delgado, Zeferino Martins, Joaquim Matavele, Fatima Zacarias

## 2- *Textes d'Appui - Formation de Professeurs*

2003, Linguística Bantu - Programa (proposta) - doc. do Seminário de Capacitação de Alfabetizadores em Língua Changana

2002, Vocabulário técnico de ensino - nyanja, macua, ciyao

2002, Proposta de Níveis de Alfabetização em Língua Moçambicana,

2001, Cl. Waddington & S Patel, Desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral e Escrita, Ass. Progresso, 46 p

2000, B Siteo, Contribuição ao Grupo da Educação Bilingue, Inventário dos Aspectos que devem ser integrados nos programas do ensino de uma língua bantu como L1

1999, Cl. Waddington & T. Veloso, A Leitura e Escrita Iniciais, 54 p

1997, MT Veloso & F Khosa, O Ensino da língua Materna, orientações para os educadores do progr. de Educação bilingue changana

## 3- *Textes spécifiques à alphabétisation*

2002, MT Veloso, A alfabetização em Línguas Moçambicanas em Cabo Delgado e Niassa, para workshop sobre educação não-formal em Moçambique, 14p

2001, Susan Malone, O desenvolvimento da Literatura para um programa de alfabetização para o desenvolvimento, 19 p

## 4- *Livros en langues africaines mozambicaines*

Shimakonde:

libuku lya Mikong'o midikidiki - pequenas histórias

midimu kumi vya shinguni - as dez mais

ukanamanya lipundishe - aprende se não sabes

Vilwele vyalakela Muuwendi - DTS

Majiko Ainamuna Yaambi - Fogões Melhorados

kimwani

Ngano kumi na zizaidi- as dez mais

Hadisi (5 brochures)

## Cinyanja

Campanha Terra - brochuras 1, 2, 3, 4, 5, 6

### Documents officiels Mined / INDE

2003, Ensino Bilingue - definicoes (doc. remis lors de la réunion du 10 sept dans les locaux de Progresso)

s.d. (cer. 2000) Programa de Educação bilingue para o ensino basico, 1 ciclo

Vamos falar portugues - manuel du professor, portugues L2 - 1a cl.

Prototipo - livro aluno-L1:

1a classe

2a classe, 2003

1999, Plano curricular do ensino basico, 91 p

### Documents de la SIL

s.d. Languages of Mozambique, www.ethnologue.com

2003, O Kruger & alii, Uma breve gramatica da lingua macua-meto, SIL Maputo

2003, O. Kroeger (documents communiqués à ma demande)  
Research Guide - Word Classes - version provisoire  
Bantu Grammar Template: Introduction to the draft

1996, Mwanzo ya Nnazi (texte mwani)

1994, Namuna yakurifunda kufyoma na kwandika kimwani - como se aprende a ler e escrever a lingua mwani

### New Education Division Documents, SIDA, Stockholm

2002, Stroud Chr., Towards a policy for Bilingual Education in Developing countries, n°10, , 93 p

2001, Benson C., Final report on Bilingual Education - results of the external evaluation of the PEBIMO, etc., n°8, 107 p

### Autres

2002, Ngunga Armindo, Elementos de Gramática da língua Yao



## **Personnes rencontrées - hors personnes liées directement aux expériences de terrain (voir narratif):**

### *Progresso*<sup>3</sup>:

Sra Elisabeth Sequeira, directrice\*  
Sra Tinie Van Eys, cadre exécutif\*  
Sra Teresa Veloso, fonctionnaire de l'Education (AEA), consultante\*  
Sra Francisca Samboco, cadre d'éducation\*  
Sra Samima Patel, ex-chef du Groupe d'éducation bilingue à l'INDE, enseignante à la Faculté de Lettres de l'UEM, consultante  
Sra Heloisa Modesto, représentante de CODE, bailleur de fond du programme

### *INDE:*

Sr Mucavele, directeur  
Groupe d'éducation bilingue – V. Bisqué, Adelaide, etc  
Sra Maria Bona, AEA  
Sra Violeta

### *UEM / Nelimo:*

Sr A Ngunga, directeur de la faculté; linguiste, consultant occasionnel du programme  
Sr Bento Siteo, linguiste, enseignant à la Faculté de Lettres

### *SCAC (Ambassade de France):*

Mr J Szalay, Attaché culturel

### *SIL*

Benjamin Leach, linguiste, Mueda

### *Autre*

Pr Sozinho Matsinhe, linguiste UNISA, RAS

## **II - Contexte de la Mission**

### ***Progresso***

L'organisation Progresso, fondée à Maputo dans la fin des années quatre-vingt, conduit depuis le début des années 1990 dans les deux provinces septentrionales de Niassa et

---

<sup>3</sup> L'appartenance à l'Organisation Progresso est indiquée par un astérisque

Cabo Delgado, des programmes de soutien aux organes de l'état visant à l'amélioration des services offerts à la population.

Dès l'origine, l'éducation a reçu une attention particulière, sans doute du fait que nombre des membres fondateurs (Elisabeth Sequeira, Tinie Van Eys et Teresa Veloso) sont d'anciennes fonctionnaires du Ministère de l'Education (Mined), auquel elles restent liées au moins informellement.

Les programmes éducatifs consistent essentiellement en:

- appui à l'enseignement formel dans le primaire à travers le programme MELE (Melhoramento do Ensino da Leitura e Escrita), lequel inclut la fourniture aux diverses écoles de fonds de livres de lecture et des séminaires de reformation des professeurs;
- alphabétisation d'adultes, en langue maternelle et portugais, lancées en réponse à une demande initiale de la DPE de Cabo Delgado.

Ces deux opérations sont conduites en liaison étroite avec des partenaires locaux: essentiellement les institutions officielles de l'éducation aux niveau provincial et districtal, ainsi que des organisations émanant de la société civile (églises, associations, etc).

L'organisation Progresso présente la particularité d'être ouverte à la participation active de la société et des communautés qu'elle entend assister, à travers la possibilité pour ceux-ci d'en devenir membres: ainsi, de nombreux acteurs sociaux des programmes de Progresso dans les deux provinces concernées se trouvent en être des membres; c'est le cas notamment de professeurs ou autres fonctionnaires des DDE et DPE. Les membres ont la possibilité d'influer sur les choix faits en ce qui concerne l'identification des actions à mener et les modalités de leur mise en pratique, ce qui contribue grandement à assurer leur caractère approprié et à créer un sentiment d'appartenance.

## ***Aperçus de la Politique éducative au Mozambique***

### **Renouveau pédagogique**

Depuis les années 1997-1998, à la faveur d'une refonte totale des programmes du primaire concrétisée par l'élaboration d'un nouveau curriculum, le Mined envisage d'introduire l'enseignement primaire en langues maternelles ainsi qu'une certaine décentralisation des contenus, rompant ainsi avec la politique centralisatrice héritée de la période coloniale fondée sur le recours unique au portugais et un contenu et une pédagogie uniforme d'un bout à l'autre du pays, en zone rurale comme urbaine.

Après des débats, à l'intérieur du Ministère et avec les bailleurs de fonds, qui impliquèrent aussi, dans une certaine mesure, la société civile, le principe d'une pluralité de modèles a été accepté, lesquels sont au nombre de trois:

- le modèle dit d'enseignement bilingue, qui prévoit l'utilisation des langues dites "maternelles" comme médium pendant les 3 premières années<sup>4</sup>.

- les deux autres modèles n'utilisent pas les langues africaines comme médium écrit: le modèle intermédiaire prévoit le portugais avec recours aux langues maternelles à l'oral le cas échéant, avalisant ainsi la situation dans maintes classes rurales, alors que le modèle monolingue portugais inscrit les langues africaines comme matière optionnelle. L'adoption de ces modèles doit aller de pair avec l'introduction du nouveau curriculum, prévue à la rentrée 2004, et doit affecter l'ensemble du territoire; en principe, les parents auraient la possibilité de choix - le modèle bilingue n'étant jamais obligatoire.

Le nouveau curriculum prévoit aussi un imput local dans les programmes, de l'ordre de 20% du temps de chaque discipline.

C'est à l'INDE, institut du Mined en charge des programmes, qu'échut la responsabilité générale du nouveau curriculum, de sa conception à la formation des professeurs aux nouvelles méthodologies impliquées, en passant par la rédaction du compendium et la

---

<sup>4</sup> Il y a lieu de se méfier de la notion de langue maternelle: d'une part, surtout en zone urbaine, les parents peuvent être de langue différente, et, surtout dans le cas où la mère est coupée de sa propre famille, il peut se faire que celle-ci ait adopté la langue du père ou celle de la zone de résidence dans sa communication avec ses enfants; d'autre part, la très grande diversité linguistique au Mozambique (plus de 36 langues selon l'inventaire de l'Ethnologue, cf. ci-après) rend hypothétique un enseignement qui serait en toute situation basé strictement sur les langues maternelles; le terme de langue familière à l'enfant serait sans doute mieux adapté. De fait, la terminologie actuelle tend à lui substituer celui de langues locales, que nous utiliserons désormais.

supervision des classes. A l'intérieur de l'INDE, le groupe d'enseignement bilingue s'est attelé à la tâche de formuler le nouveau curriculum en langues vernaculaires.

### **Justification à l'utilisation des langues africaines**

Outre les acquis des recherches en pédagogie, qui montrent les avantages de l'utilisation d'une langue familière à l'enfant pour les premières classes, diffusés dans d'innombrables travaux<sup>5</sup> et sanctionnés par diverses déclarations internationales depuis la déclaration de l'Unesco de 1953<sup>6</sup>, et les pratiques déjà anciennes des pays voisins (Tanzania, Malawi, Zambie, Zimbabwe notamment), cette nouvelle politique s'appuyait sur les résultats encourageants d'un programme pilote intitulé PEBIMO conduit dans deux zones du pays (Tete, avec la langue nyanja et Gaza, avec le changana) de 1992 à 1997. Le bilan dressé en 1996 identifiait par ailleurs certaines des faiblesses de cette première expérience, que la stratégie adoptée présentement cherche à corriger<sup>7</sup>.

### **Le modèle bilingue et sa mise en pratique**

Le modèle bilingue retenu est ambitieux: il prévoit l'utilisation de la L1 comme langue exclusive d'enseignement durant les deux premières années, non seulement pour ce qui est de la première acquisition de la lecture et de l'écriture, mais aussi pour les mathématiques et autres disciplines du nouveau curriculum (éducation musicale et visuelle), alors que le portugais est introduit dès le premier niveau, à l'oral seulement, comme langue et aussi en éducation physique<sup>8</sup>. La transition de L1 vers le portugais, avec passage à l'écrit, s'effectuant graduellement entre les années 3 et 4: les enseignements devant se donner en portugais à partir de ce niveau, la langue maternelle étant toutefois maintenue comme matière.

Ce modèle s'inscrit dans la ligne des modèles bilingues transitionnels, et paraît peu critiquable dans ses fondements. En réaction à une faille de l'expérimentation PEBIMO, objet de critique postérieure, le portugais est introduit dès la 1<sup>ère</sup> classe, bien que, selon

---

<sup>5</sup> Voir par ex. la bibliographie de Chr. Stroud, op. cit. infra

<sup>6</sup> The use of vernacular languages in education, Fundamental Education VIII, Unesco

<sup>7</sup> Voir C Benson, 2001

<sup>8</sup> Cela s'explique par l'utilisation de l'oral seulement dans cette matière, pour des orientations ou commandes aisément mimiquables.

certaines opinions, cela ne correspond pas à une stratégie éducative optimum en milieu plurilingue<sup>9</sup>. Il évite en principe l'abandon brutal de la langue maternelle, facteur souvent cité comme négatif. Il prévoit une transition graduelle vers le Portugais.

Reprenant le travail précurseur du Nelimo de 1988<sup>10</sup>, un total de 16 langues ont été retenues, ce qui ne reflète toutefois qu'assez partiellement la diversité linguistique du pays<sup>11</sup>.

Dans cette situation, le groupe d'enseignement bilingue au sein de l'INDE s'est trouvé confronté à la nécessité de produire en un délai rapide, pour répondre aux exigences ministérielles, des manuels dans l'ensemble des langues cible, ainsi que former des enseignants, etc.

Le groupe a défini une stratégie opérationnelle, dont les différentes étapes paraissent consister en:

- finalisation du nouveau syllabus où le modèle bilingue entre de plein droit, pour le premier cycle (première et deuxième classe), et mise au point de manuels prototypes en portugais pour lecture et mathématique;
- finalisation des orthographe des langues cibles;
- traduction des programmes en langues cibles
- identification d'acteurs potentiels - professeurs primaires et autres membres des DDE et DPE - et formation au cours d'ateliers;
- organisation de séminaires de sensibilisation et de formation linguistique et ateliers d'auteurs, pour la rédaction des manuels en langues cibles;

Le calendrier initial prévoyait des classes d'expérimentation pilote dans chacune des 16 langues dès 2003 et une généralisation dès 2004; des retards dus aux difficultés techniques comme à des contraintes financières ont limité l'expérimentation en 2003 à 6 ou 7 langues et ont amené un report de l'ensemble du programme.

---

<sup>9</sup> L'expérience PEBIMO introduisait le portugais à la fin de la 2<sup>e</sup> année, avec passage d'un coup à partir de la 4<sup>e</sup> pour toutes les matières; C Benson dans ses recommandations préconise son introduction dès la 1<sup>ère</sup> classe à l'oral (op. cit. p 57); selon Samima Patel toutefois, l'introduction de la seconde langue vers la 3<sup>e</sup> année de scolarité est généralement reconnue comme préférable, mais cela n'était pas politiquement acceptable au Mozambique (remarque faite lors de la session de synthèse dans les locaux de Progresso).

<sup>10</sup> L'étude du Nelimo réalisée en 1999 reprend le même inventaire.

<sup>11</sup> Je reviens sur ce point plus loin

Les difficultés proviennent essentiellement de la contradiction entre les ambitions du programme - nombre élevé de langues, programme intégrant les disciplines scientifiques, par ailleurs toujours centralisé et uniforme, rapidité de mise-en-œuvre - et la réalité du pays - manque de personnel qualifié à disposition du Mined pour l'ensemble des domaines impliqués, manque de moyens financiers, faible développement préalable des langues africaines, différences régionales importantes, notamment.

Peu de pays, nous semble-t-il, qui ont mis en pratique un enseignement en langues "indigènes"<sup>12</sup>, se sont placés dans une situation aussi inconfortable. Dans ce contexte, l'expérimentation en cours relève d'un véritable défi, que seule l'aide de partenaires extérieurs a permis à l'INDE de relever en partie<sup>13</sup>.

### ***Implication de Progresso***

Du fait de la situation susmentionnée, l'INDE, qui n'avait en son sein ni les moyens humains et techniques ni les ressources financières pour mener à bien cet ambitieux programme dans les délais impartis et avec un minimum de qualité, s'est trouvé de fait en état de dépendance vis-à-vis des organisations à même de l'aider à relever le défi.

C'est ainsi que s'explique en grande part l'implication de Progresso dans ce programme, dans les deux provinces où elle opère.

Progresso présente par ailleurs l'avantage, pour l'INDE, non seulement de pouvoir offrir un soutien technique et financier, mais aussi, du fait de son histoire propre, d'être acceptable institutionnellement.

Progresso, à travers sa tradition de soutien à l'éducation dans les deux provinces du Nord, et la souplesse remarquable de son fonctionnement, était à même de prendre à sa charge certaines des activités prévues par simple inclusion dans ses propres programmes, alors que son expérience et sa pratique de l'alphabétisation en langue

---

<sup>12</sup> Indigène étant pris ici, cela va sans dire, dans son sens étymologique, sans aucune acception péjorative

<sup>13</sup> De fait, l'expérimentation est plus ou moins conditionnée à un appui extérieur, ce qui explique qu'elle soit limitée à certaines langues.

maternelle lui donnait une expertise précieuse et sans doute unique au Mozambique pour ce qui concerne l'édition en langue maternelle (africaines)<sup>14</sup>.

Il se trouve par ailleurs que, de par son interaction ancienne et constante avec le Mined, la circulation des cadres<sup>15</sup>, tout comme son caractère d'ONG nationale, Progresso était d'accès plus aisé pour l'INDE et le Mined.

C'est à partir de la fin de 2002, après des contact préliminaires, que Progresso s'est impliqué dans ce programme: Progresso a facilité la tenue de différents séminaires et ateliers de formation des professeurs bilingues et de rédaction de matériels, et a pris en charge l'édition provisoire des différents modules du manuel de la 1<sup>ère</sup> classe dans les 5 langues des deux provinces septentrionales. L'INDE de nouveau tourné vers Progresso pour le livre de mathématique ainsi que pour les livres de 2<sup>e</sup> année. Toutefois, Progresso s'est abstenu d'intervenir dans le fond ni les contenus, définis par l'INDE ou les experts mandatés par celui-ci. Progresso se trouve donc appuyer comme partenaire externe l'expérience d'enseignement bilingue au Niassa et Cabo Delgado, à côté de ses propres programmes traditionnels MELE. Il est clair toutefois que, pour la majorité des intervenants au niveau local, Progresso est partie prenante de l'expérience, et garante de sa continuation, sinon de sa réussite.

En outre, Progresso, comme d'autres organisations et groupes de pression, a contribué au climat qui a rendu cette expérience possible.

Il est donc normal que Progresso soit amené à s'interroger sur la qualité et les perspectives de continuation de cette expérience, et à questionner son implication, qui n'a de sens que si ce programme contribue réellement à l'amélioration de l'enseignement primaire.

C'est dans ce cadre que se situe cette mission, qui a pour objectif général d'apporter à Progresso des éléments de réflexion pour, peut-être, redéfinir ou infléchir les modalités

---

<sup>14</sup> La seule autre organisation pouvant se réclamer d'une expérience comparable étant sans doute la SIL, que toutefois sa vocation au prosélytisme religieux comme son caractère étranger, rend moins acceptable.

<sup>15</sup> Par ex., l'une des membres fondatrices de Progresso a dirigé durant de nombreuses années la section d'alphabétisation en langue maternelle au sein de l'INDE, et a suivi les programmes pilotes d'enseignement en langue maternelle PEBIMO; l'une des consultantes de Progresso pour l'éducation bilingue est l'ancienne responsable de ce programme au sein de l'INDE, etc

de son intervention, de façon à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé, assurant ainsi de meilleures chances de succès.

### **III - Visites de terrain**

#### ***Méthodologie***

La méthodologie fut de nous présenter dans les différentes écoles, aux directeurs, expliquant les raisons de notre visite, et nous présentant; les DDE respectives avaient été contactées avant la visite (la veille quand cela était possible), de sorte qu'un membre de chaque DDE liée à l'expérience puisse nous accompagner. Sauf dans le cas de Mitamba au Niassa et de Ibo au Cabo-Delgado, l'école n'avait pas été avisée de notre venue.

Après l'observation des classes, se tenait une réunion d'analyse avec les professeurs et le directeur. Les résultats du contrôle continu étaient demandés. Dans la mesure du possible, des informations comparatives avec les classes de même niveau de l'enseignement monolingue étaient recherchées.

#### ***Aspects communs***

Chacune des écoles visitées avait deux classes bilingues, menées en principe en parallèle, avec le même horaire. Cela est une exigence ministérielle.

Les professeurs, directeurs d'écoles et mes accompagnateurs ont tous suivi les séminaires de formation à l'EB, la plupart les deux, certains des accompagnateurs, seulement le 2<sup>nd</sup>; certains des accompagnateurs sont co-auteurs des manuels.

Les professeurs assurent, dans l'ensemble, que les élèves assimilent mieux la L1 - ils parviennent à lire dès la 1<sup>ère</sup> année, en avance sur les élèves des classes monolingues. Ils sont aussi plus actifs, participant volontiers, répondant, etc.

Tous les professeurs des classes bilingues sont des hommes; cela étant expliqué par la proportion majeure d'hommes dans les écoles rurales - de fait, seules deux écoles sur les 5 visitées comprenaient une professeur femme.



## ***Limites de l'enquête***

La brièveté du séjour ne permettait ni de vérifier les informations données lors des réunions de synthèse, ni d'obtenir des informations sur l'insertion respective des écoles dans la communauté, etc.

Le fait que toutes les rencontres avec les enseignants ont lieu en présence de membres de la hiérarchie ont pu contraindre les réponses.

Dans aucun des sites il n'a été possible de rencontrer des membres des communautés, parents ou chargés d'éducation ou des membres de la communauté.

## **III - 1 Nyassa**

### ***A- Aspects techniques***

#### **Organisation**

La coordinatrice provinciale de Progresso, Felicitas Kaomba, n'étant pas disponible - en déplacement à Matchedje ou retenue au bureau - des membres ou partenaires de Progresso travaillant à la DPE, dans le programme MELE, la remplaçaient pour chaque visite. Je n'ai pas toujours saisi la fonction exacte des accompagnateurs, ni leur relation avec Progresso (agents de Progresso placés au sein de la DPE, ou fonctionnaires de la DPE ayant une responsabilité dans le programme, ou autre). Cela pouvant avoir une incidence sur leur préoccupation principale, et leur "loyauté".

#### **Aspects communs aux écoles**

Les trois écoles visitées sont en matériaux durs, possèdent portes et volets; seule celle de Kapunda ne dispose pas de tables ni de bancs, les élèves étant assis par terre.

Les bureaux des directeurs possèdent un mobilier primaire - bureau ou table, sièges, etc, documents. A Kapunda la caisse de livres de lecture était en évidence.

Les élèves arrivent en retard, par petit groupes; cela est donné comme normal par les enseignants, vu l'éloignement de leur résidence. L'absentéisme est fréquent, les effectifs théoriques n'étant jamais atteints. Cela est expliqué par un relatif manque de contrôle

des parents sur les enfants, ainsi que, dans le cas particulier de Mitamba (yao), par le peu d'intérêt des parents pour la scolarisation. Les enseignants assurent faire des remontrances aux parents.

Certains enfants sont vêtus de vêtements neufs, visiblement achetés pour eux, mais la majorité se présente avec des vêtements usés, retailés ou non, parfois en haillons, sales. L'état de propreté des enfants paraît moyen: certains sont propres, d'autres sales, certains avec des plaques de teigne. Mon œil de clerc n'a pas noté d'enfants affamés ou chroniquement mal-nourris.

### **Choix des écoles**

Les 3 écoles d'expérimentation de la province ont été choisies pour être dans des zones linguistiquement homogènes, une pour chaque langue retenue. Les critères de choix des écoles spécifiques, à l'intérieur de la zone, n'étant pas connus.

Seul le choix de l'école de Ngauma (yao) est mis en cause par les accompagnateurs, du fait de la personnalité du directeur (voir étude de cas).

Les districts d'expérimentation étant frontaliers du Malawi, certains parents sont familiarisés avec l'enseignement en langue maternelle pour avoir résidé, parfois été scolarisés, dans ce pays (la scolarisation primaire étant en chichewa et anglais). Cela a sans nul doute été un facteur favorable important dans l'acceptation par ceux-ci de cette nouvelle stratégie.

Personnes rencontrées (hors visites)

Progresso

Felicitas Kaomba, coordinatrice provinciale de Progresso

Carlos Joao Nzenje, responsable projet éducatif; auteur de nyanja

Gérard, directeur centre Utuculo

### ***B - Ouest - District de Metangula, école de Messumba langue Nyanja***

accompagnateurs:

Progresso / DPE

Florencia Liquela, assistante pédagogique DPE ;

Eriques Lundo, instituteur impliqué dans le programme MELE

DDE:

Rafael ..., tecnico da Educacao,

Ecole de Messumba /

Directeur Simao Andre Capianga

instituteur Franco Agostinho Kwichi, cl. A

instituteur Joao Bernardo Chiwondo, cl B

## **Généralités**

La visite était organisée par Florencia Liquela, de la DPE, qui joue le rôle d'assesseur de Progresso dans le programme EB; nous accompagnait Eriques Lundo, instituteur à Lichinga; tous deux sont originaires de la zone (Messumba pour ce dernier, Metangula pour Florencia), et donc locuteurs de nyanja, avec des attaches locales.

Florencia a suivi le 2<sup>nd</sup> séminaire de formation et est co-auteur du manuel de 2<sup>e</sup> année.

L'école de Messumba, ancienne école d'une imposante mission anglicane en grande partie en ruines, est une école primaire complète; elle comporte 3 classes de niveau initial 1 (1a classe), dont deux sont données en L1 nyanja (classe A & B), alors que la 3<sup>e</sup> (cl. C) utilise le portugais (enseignement monolingue). Les effectifs initiaux étant de 50 élèves pour chacune des classes bilingues, et 54 pour l'autre.

Les critères de sélection des enfants furent leur appartenance à l'ethnie nyanja - il existe quelques enfants relevant d'autres groupes linguistiques (mais il n'a pas été possible de savoir quel critère a été utilisé dans la mesure où la classe C comporte aussi des élèves de langue nyanja).

Le corps enseignant, masculin en sa totalité, dans son ensemble est local, de langue nyanja.

Les deux enseignants ainsi que le directeur de l'école ont suivi les deux séminaires de formation à l'enseignement bilingue donnés par Progresso.

Une discussion préalable avec les enseignants et le directeur ont permis de confirmer leur intérêt pour l'expérience, motivé par la meilleure participation des élèves aux

cours, d'une meilleure assimilation de ceux-ci y compris pour le portugais. Cela semble s'être vérifié lors du transfert en milieu d'année de 2 ou 3 élèves de la cl. C vers une classe bilingue, pour compenser des abandons: les élèves transférés avaient du mal à suivre.

Selon eux, les familles des enfants manifestent un intérêt certain pour le programme: ils suivent les cours, lisent le livre, etc.

Par contre, le fait que les classes bilingues aient une période de plus que les monolingues peut décourager les élèves, qui voient leurs collègues jouer alors qu'ils restent enfermés.

Notre visite était la première d'un représentant de Progresso et de la DPE à ces deux classes; les enseignants n'avaient pas été prévenus, bien que Florencia ait envoyé l'information à la DDE.

La DDE quant à elle a effectué deux visites, et en prévoit une 3<sup>e</sup>, et l'INDE au moins une. Des rapports réguliers ont été rédigés par les enseignants et transmis à leur hiérarchie.

## **Observations de cours**

### Générales

Il a été possible d'assister à 3 cours: Education physique en portugais où les 2 classes étaient groupées, nyanja L1 cl. A, mathématique L1 cl. B. Il n'est apparu qu'en fin de visite que la classe de nyanja se déroule sur deux périodes (bloc), et l'on n'a pu assister qu'au 1<sup>er</sup>.

Un nombre relativement élevé d'élèves était absent: 20 sur 50 pour la cl. A, et 23 pour la cl. B - laissant un effectif présent de 30 et 27 respectivement.

Enseignants et directeur expliquent que les lundis sont difficiles, et considèrent que l'absentéisme reste dans l'ensemble inférieur à celui des classes monolingues et à celui de l'an passé. On n'a pas pu vérifier ce point.

Les professeurs sont actifs et soucieux de faire participer les enfants.

En Education Physique, les commandes sont données en portugais, avec un jeu visant à reconnaître les noms d'animaux: beaucoup se trompent, et l'instituteur a terminé en nyanja. Les élèves participent gaiement et s'amuse de leurs erreurs.

Dans les deux cours en local fermé, les élèves répètent, seuls ou en cœur, corrigent les erreurs de leurs camarades, etc; ils répondent, manifestent, sont animés. L'enseignant n'utilise que le nyanja durant la classe entière.

Le cours de nyanja (cl. A) a pour objet la leçon 62 - les animaux de la maison.

L'enseignant fait reconnaître et nommer les animaux d'après les dessins, avec succès en général. Quelques discussions sur ceux-ci.

Le cours de math. porte sur les nombres de 1 à 50: l'enseignant écrit au tableau, et fait lire; certains élèves vont écrire au tableau.

Dans les deux classes, la participation des élèves est notable; ils chantent et battent le rythme bruyamment sur les pupitres.

#### Remarques critiques

Aucun passage à l'écrit individuel, ni lecture, dans l'un et l'autre cours.

Pour le cours de nyanja, l'instituteur a expliqué que ce devait avoir lieu dans la 2<sup>nd</sup>e période, à laquelle nous n'avons pas assisté - ce consultant reste sceptique. Il semble que le guide de l'INDE correspondant à cette leçon ne prévoit pas de passage à l'écrit (?).

Pour les math, le prof. a reconnu que l'absence d'écrit était une erreur de sa part.

Aucun des prof. ne semblait avoir établi de plan de cours - remarque déjà formulée lors d'une visite de la DDE.

Deux impressions se dégagent sur la base notablement insuffisante de cette seule visite:

- les instituteurs donnent en partie l'impression d'enseigner le nyanja à qui ne le saurait pas: ils semblent penser que les termes introduits dans une leçon du manuel sont inconnus des élèves ... Sans doute cela est-il une influence des cours en portugais, où l'objectif est que les élèves aient fixé le vocabulaire introduit dans chaque leçon.
- les instituteurs tendent à négliger l'écrit, et les exercices individuels de lecture et écriture.

#### Réunion d'analyse

Les professeurs considèrent que les élèves du bilingue assimilent mieux, ce qui semble confirmé par le contrôle continu du 2<sup>nd</sup> semestre:

cl. A & B (bilingues): 72% contre 66% pour la cl. C (portugais).

Les instituteurs ont souligné les points suivants:

- Le retard d'un mois dans l'arrivée du manuel a perturbé les cours mais a été rattrapé.
- La "dosification", faite seulement lors du dernier séminaire, est très utile pour permettre aux professeurs de mieux planifier les cours.
- Les erreurs dans le manuel (inversion de titre par ex.) sont préjudiciables aux cours, les enseignants ayant des difficultés à les dépasser.
- Dans le manuel de portugais L2, les "espaces de la maison" ne correspondent pas à la réalité locale, ce qui perturbe considérablement élèves et professeurs.
- Les enseignants déplorent le manque de moyens: des feuilles de carton de couleur (cartolines) en particulier sont réclamées pour établir de grands cadres syllabiques, etc.

## **C - Sud**

Accompagnateurs:

Progresso / DPE

† Sra Catarina Dava, coordinatrice du MELE à la DPE, langue makhuwa<sup>16</sup>

Sr Joaquim Francisco, coordinatrice du MELE à la DPE, langue yao

Sr Amos Milima, chargé de AEA à la DPE, en représentation de Progresso;  
langue makhuwa

Horacio Moises, formateur EB à DPE; co-auteur du livre de la 2a cl

Horacio Moises devait accompagner la visite; comme il n'était pas disponible, Catarina le remplaça; elle fut présente lors du 2nd séminaire de formation des professeurs.  
Joaquim est co-auteur du livre de yao 2è année.

Nous étions basés à Mandimba, d'où on se déplaça sur Kapunda puis Mitamba.

---

<sup>16</sup> Catarina Dava est décédée peu après ma visite; ce rapport est dédiée à sa mémoire

## **C - 1 District de Mandimba, école de Kapunda, langue makhuwa**

DDE

Arturo Ernesto, chef de la section pédagogique

Ecole de Kapunta

Florentina Jairosse, directrice

Saraiva Augusto, instituteur classe A

Ernesto Pele Abison, instituteur classe B

### Généralités

L'école de Kapunda est un EP1. Elle se trouve en face de la demeure du chef - une réunion d'information agricole avait d'ailleurs lieu durant notre visite.

Les classes n'ont ni table ni chaise, les élèves sont assis par terre.

Le coffre de livres du programme des bibliothèques est en évidence dans le bureau de la directrice.

L'école ne comprend que deux classes de 1er niveau, toutes deux bilingues, A & B, avec un effectif initial de 56 chacune.

Instituteurs et effectifs sont tous locaux, de langue makuwa. Les 2 enseignants impliqués ainsi que la directrice et un autre enseignant ont assisté aux séminaires de formation.

L'introduction de l'EB fut précédée d'une réunion avec les parents, à qui le programme fut expliqué; après des réticences initiales, les parents ont accepté l'idée, devant, nous dit-on, les résultats favorables en terme d'assimilation.

Catarina a effectué une visite de supervision en juin dernier, assistant aux cours de EB.

### Observations de cours

#### *Générales*

Notre groupe se divise, chaque sous-groupe assistant à deux cours, un par classe, l'un de L1 et l'autre de L2.

L'horaire affiché indique 5 périodes quotidiennes, mais cela ne paraît pas respecté de façon générale du fait de l'existence de 3 rotations et de l'arrivée tardive des enfants; toutefois, il n'est pas modifié dans le cadre pour correspondre à la réalité.

L'effectif initial de 56 par classe a été réduit à 50, du fait d'abandons définitifs. De ceux-ci, 44 étaient présents dans la cl. A, et 41 dans la cl. B, ce qui est considéré comme normal.

### ***L1 - leçon Corps humain, 77-78***

- cl. A - observation directe:

Les élèves déchiffrent le texte en makúwa recopié au tableau; ils ont des difficultés avec les digraphes et ânonnent. Mon collègue m'assure qu'ils comprennent.

La classe est assez vivante.

L'enseignant oublie de procéder à la lecture modèle. Il fait copier le texte du tableau et corrige sur les cahiers; les cahiers me paraissent peu lisibles.

- cl. B - observation indirecte

Les élèves parviennent à lire le texte recopié au tableau, d'une manière qui satisfait les observateurs. Bonne prestation du professeur.

### ***L2 - animaux domestiques***

- cl. B - observation directe

Le professeur procède à l'identification des animaux domestiques et de leur fonction principale; l'enseignant s'exprime en portugais, les élèves paraissent comprendre, et répondent, brièvement, et en général correctement.

- cl. A - observation indirecte

Je n'ai rien relevé des observations faites.

### ***Remarque Critique***

Il me semble que les professeurs s'expriment très rapidement en portugais, parlant à un rythme normal de conversation, comme si les élèves étaient locuteurs.



### *Réunion d'analyse*

Les professeurs confirment la meilleure assimilation de la part des élèves, en relation avec les années antérieures; ceux-ci parviennent à lire plus rapidement (en makhuwa), dès la 1ère année.

Le contrôle continu du 2nd semestre donne les résultats suivants:

cl. A: 37 positifs sur 57

cl. B: 35 positifs sur 50

Les enseignants ont aussi procédé à une évaluation par matière: je relève

L1 : 70%

L2 : 46%

math : 75%

Cette évaluation est faite à partir des programmes couverts, écrit et/ou oral selon le cas. Il n'a pas été possible d'obtenir d'indications comparatives sur les élèves de 1ère cl. des années passées.

Le faible taux pour le portugais est expliqué comme résultant de l'introduction de celui-ci trop tôt, avant l'assimilation de l'écriture en L1. Ils suggèrent que le portugais soit repoussé à une période ultérieure.

Les professeurs, ainsi que le représentant de la DDE présent, déplorent l'inadéquation linguistique du manuel, qui leur paraît relever davantage du makhuwa du littoral (makhuwa metto), ce qu'ils expliquent par la participation minoritaire de la province du Niassa dans le groupe d'auteurs (un seul élément). Cela les oblige à expliquer les mots inconnus aux élèves, ou ceux prononcés (et donc orthographiés) différemment. Une autre conséquence est que les élèves ne peuvent avoir accès au manuel sans aide, et limite, peut-être, l'accès des parents au livre (dans la mesure où ils y inclineraient). Le manuel comprend aussi des erreurs typographiques (pas toujours clairement distinguables des variantes pour le néophyte).

Cela explique l'habitude prise par les professeurs de retranscrire le texte au tableau: ils corrigent ainsi ce qu'ils jugent fautif ou rétablissent la forme locale.

Les professeurs, comme les autres personnes présentes de langue makuwa (le chef de la section pédagogique et le représentant de Progresso) souhaiteraient que le manuel soit plus proche de la réalité linguistique et culturelle des élèves<sup>17</sup>.

Je suggère de faire parvenir à Progresso une liste des erreurs typographiques relevées, et, le cas échéant, de souligner la difficulté linguistique à l'intention de l'INDE.

Les professeurs regrettent l'absence de livre de math; ils notent des aspects non pertinents dans le manuel de portugais (voir annexe).

## **C - 2 District de Ngauma, école de Mitamba, langue yao**

Accompagnateurs:

Progresso / DPE

Catarina Daua, coordinatrice du programme MELE à la DPE, langue makuwa

Joaquim Francisco, coordinateur du programme MELE à la DPE, langue yao

Amos Milima, chargé de AEA à la DPE, en représentation de Progresso; langue makuwa

DDE

Mathias Efrem Marcel, assistant pédagogique

Ecole de Mitamba

directeur absent

Instituteur Salimu Wiga, cl. A

Instituteur Geralde Jesus Banomar, cl. B; également substitut du directeur

### Généralités

L'école de Mitamba est un EP1. Elle est en zone yao musulmane.

Il n'y a pas encore de madarasa dans la zone, mais il semble que la majorité des élèves suivent aussi des cours religieux, soit très tôt le matin, soit l'après-midi. Des 2 professeurs ayant des classes bilingues, l'un est musulman, l'autre non. Notre accompagnateur yao est chrétien.

---

<sup>17</sup> Selon l'ethnologue ([www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)), le makhuwa shirima n'est "probablement pas intelligible" avec d'autres variétés telles metto, makhuwa ou lomwe.

L'école comprend depuis cette année et l'introduction de EB, deux classes de 1<sup>er</sup> niveau, toutes deux bilingues, avec un effectif total de 100 élèves. Cela représente un doublement par rapport à l'année antérieure, que les enseignants expliquent par l'attrait de l'EB. Une réunion préalable avait informé la communauté de l'expérience à venir. L'ensemble des enfants sont yao, ainsi que le corps enseignant à l'exception d'un membre.

Catarina a déjà visité l'école, qui a reçu d'autres visiteurs; elle n'est pas satisfaite du directeur.

L'école étant située sur le trajet de Mandimba, lieu d'hébergement, nous nous étions arrêtés pour informer de notre visite prévue le jour suivant. Le directeur était absent, étant au chevet de sa 1<sup>ère</sup> femme, malade, lors de nos deux passages. Selon Catarina, le directeur est coutumier du fait et est hostile aux visites de supervision. Il est rarement à son poste, et négligent, ce qui a des effets négatifs sur les résultats. Des remontrances à son égard sont restées sans effet - sans doute dispose-t-il d'un appui à la DDE.

### Observations de cours

#### *Générales*

Notre groupe se divise, chaque sous-groupe assistant à deux cours, un par classe, l'un de L1 et l'autre de L2. Une professeur de langue yao est "débauchée" de sorte qu'il y ait un locuteur dans chaque sous-groupe.

Lors de notre passage, nous avons suggéré une modification de l'horaire, de façon à inverser les heures d'éducation visuelle et L2: ainsi pourrions-nous assister à mathématique suivie de L2.

Les professeurs présentent des plans de cours - cela pouvant être dû au fait d'avoir été prévenus de la visite.

Les élèves présents sont 36 dans la cl. A, 28 dans la cl. B

#### *L2 - hygiène et propreté du milieu ambiant - Classe A*

L'instituteur commente les images du livre de portugais.

Les élèves sont agités, et le professeur fait de la discipline - sépare un groupe, etc.

Il passe la moitié du cours à faire dessiner les élèves, sans résultat concret.

*L1 - Mathématique - addition et soustraction, chiffres 1 à 50 - cl. B - bloc de 2 périodes*

L'instituteur écrit au tableau des chiffres, les décompose en dizaines et unités; puis il propose des opérations (addition et soustraction sans retenue). Les élèves répondent à l'oral, mais peu parviennent à écrire les résultats.

Seuls quelques cahiers montrent des chiffres lisibles.

#### *Remarque Critique*

Les élèves sont agités, et participent moins que dans les autres écoles.

Les enseignants sont amenés à faire de la discipline, ce qui n'avait pas été le cas ailleurs.

L'instituteur de la cl. A consacre une grande partie du temps à faire dessiner, sans que cela implique de l'oralité.

#### *Réunion d'analyse*

Les enseignants signalent des difficultés d'assimilation en L2.

Ils ont un retard considérable en L1, puisqu'ils sont arrivés seulement à la leçon 54 dans la 2<sup>e</sup> unité. Ils expliquent cela par des leçons trop longues dans la 2<sup>e</sup> unité, ainsi que par l'absentéisme des élèves qui oblige souvent à répéter. Les digraphes constituent des points d'achoppement dans la lecture.

En mathématique, les enseignants utilisent le livre sans difficulté terminologique à l'exception du terme égal (sawasawa, qu'ils remplacent par cimosimosi). Il apparaît que le yao est une langue utilisant la base 5, mais les enseignants n'en tiennent pas compte pour les décompositions; pourtant, ils ont suivi un séminaire de mathématique donné par Jose Nsico de la DPE.

Les 2 classes ne sont pas en phase pour les mathématiques: différence d'une leçon.

Catarina considère cela inacceptable, et l'impute à un manque de contrôle du directeur.

Le contrôle continu donne globalement 69% positifs. Pour le yao et les math, il est de 64% env.

#### *Entretien à la DDE*

Reconduisant l'assistant pédagogique à son bureau à la DDE, Catarina en ma présence le sermonne sur le cas du directeur: elle insiste pour que le cas soit traité par la DDE. Il semble que de précédentes pressions soient restées sans effet.

L'assistant pédagogique est le seul fonctionnaire présent à la DDE, le directeur étant en formation à Lichinga.

### *Remarque*

Cette école présente des difficultés spécifiques, qui se lisent dans le taux élevé d'absentéisme et le retard scolaire. Peut-être cela est-il lié à la négligence du directeur, ou à de mauvaises relations avec la communauté.

Les accompagnateurs, tout particulièrement Catarina, sont très sévères envers le directeur, absent: à mots voilés, ils considèrent que des sanctions devraient être prises du fait de ses absences (on nous dit qu'il est au chevet de sa femme, malade depuis 6 mois ...) - mais, ancien fonctionnaire de la DDE, celui-ci paraît disposer d'appuis puissants (l'assistant pédagogique était effrayé à l'idée de visiter l'école, il craignait les "raizes" du directeur ...) <sup>18</sup>. De ce fait, les accompagnateurs jugent que l'école est mal choisie.

Le doublement du nombre d'élèves à la rentrée semble indiquer à priori une bonne acceptation de la part de la communauté, et est pris comme tel par mes interlocuteurs, sans distance. Je reste sceptique toutefois. Il serait bon d'effectuer une enquête plus approfondie, afin de connaître les déplacements éventuels de population ou tout autre facteur externe, et interroger la population sur son attitude vis-à-vis de l'école.

La pratique religieuse et le poids des traditions a certainement joué un rôle, qui ne laisse pas interpréter directement, sans information plus détaillée.

Je soupçonne que la grande majorité des élèves sont absents le vendredi, perdant ainsi un jour; par ailleurs, soumis à l'enseignement coranique avant de venir en classe, ils n'ont plus l'énergie nécessaire pour se concentrer ...

Ces questions ne peuvent se résoudre que par une meilleure coordination entre l'école, c'est-à-dire son directeur, et la communauté.

## III - 2 Cabo-Delgado

### Accompagnants

Judite Cassiano, prof. 6a & 7a à Pemba; impliquée dans le programme MELE depuis 96; formatrice d'alphabétisateurs au CAFF de Pemba et pour l'EB; originaire de Mueda, de langue makonde mais comprend mwani;

Ana Mandala, membre de Progresso; formatrice en gestion; gérante de centre social à Pemba; accompagne souvent les visites; originaire de Ibo

### **A - Mueda - makonde**

La visite prévoyait le 23 la visite de l'école de Mpeme et le 24, celle du centre d'alphabétisation de Muidumbe. Du fait du congé du 25, la visite de Muidumbe a été avancée au 23 après-midi: il était en effet vraisemblable que les apprenants seraient occupés par les préparatifs de la fête, et ne seraient pas présents au cours.

### **A - 1 Ecole de Mpeme;**

#### Personnes rencontrées

Mario Rieque Luis, directeur

Antonio Chimbala, instituteur classe A et délégué du niveau 1

Cipriano Rodrigues instituteur cl. B

Bernabe Titus Atanasio, instituteur classe E

Miguel Daniel Cupia, assistant pédagogique (tecnico de orientacao) DDE

Les 2 enseignants de EB, le directeur et l'assistant ont suivi les séminaires de formation en EB.

L'école de Mpeme est une école complète qui fonctionne en 3 groupes; elle comprend 8 classes de niveau 1, dont deux bilingues, pour un effectif total à ce niveau de 500. Les

---

<sup>18</sup> Cela fait allusion à une crainte d'être victime d'empoisonnement ... Nous nous faisons l'écho de ces craintes, parce qu'elles obèrent le déroulement normal des classes.

classes bilingues ont chacune un effectif maxi de 45 élèves, ce qui signifie qu'il est moindre que la moyenne des autres classes ( $500-90 / 6 = 68$ ).

Tous les enseignants sont des hommes.

Les élèves de EB n'ont pas été sélectionnés spécifiquement. Après la répartition des élèves en classes, il a été décidé d'ouvrir 2 classes expérimentales bilingues avec les instituteurs formés. Seuls quelques réajustements d'effectifs ont eu lieu.

EB a soulevé des réticences initiales chez les parents, vite dépassées devant les progrès réalisés et les avantages matériels apparents (livre gratuit, visites, photos, etc)<sup>19</sup>. Aucun parent n'a demandé le transfert de son enfant.

La zone est linguistiquement homogène. Les enfants viennent des environs immédiats et n'ont pas à parcourir de grandes distances.

Les livres de lecture du projet MELE sont en évidence dans le bureau du directeur.

L'école paraît bien organisée et dynamique. Elle héberge aussi des cours pour adultes, en portugais et en makonde.

L'école a été visitée au moins 5 fois depuis le début de l'année, du fait de l'EB mais cela ne semble pas soulever de lassitude de la part des enfants ni du corps enseignant.

Au moment de la réunion d'analyse, qui coïncidait avec le 2nd groupe, le directeur nous présente aux élèves assemblés.

L'horaire du jour des deux classes bilingues prévoyait 5 cours:

mathématique - L1 - L1 - éducation visuelle - travaux manuels (arte & oficio.)

Du fait d'une réunion tôt le matin avec les parents concernant la construction d'une autre salle de classe, il a été réduit à L1 ( 2 cours) et mathématique. Les enseignants nous assurent que c'est exceptionnel et que éducation visuelle et travaux manuels sont effectivement enseignés. Je reste quelque peu sceptique.

Nous avons pu assister à un cours L1 dans la cl. A et de mathématique dans les deux; en outre il a été possible d'assister au cours de portugais d'une classe monolingue (classe E) à fins comparatives.

---

<sup>19</sup> Le livre gratuit est commun à l'ensemble du premier cycle, quel que soit le cursus; toutefois, les enseignants le citent comme un avantage propre au bilingue, soit par confusion (peut-être la confusion est-elle mienne), soit que, ces livres étant nouveaux, ils constituent un attrait plus grand. Quant à l'arrivée espacée des livres, même si les enseignants s'en plaignent, aucun ne l'a véritablement critiquée - tous en comprennent les raisons.

Les enfants dans l'ensemble ont les manuels; l'école remplace ceux qui se sont perdus.

### L1 - cl A leçon 66

Il s'agissait d'enseigner les lettres nw et bw

L'enseignant les calligraphie au tableau, fait lire, etc; les enfants sont très actifs, répondent, etc.

L'enseignant présente un plan de cours en makonde, apparemment bien et régulièrement tenu.

### mathématique - lignes ouvertes et fermées - cl A & B

Le cours commence par la chanson des nombres.

Les enseignants dessinent et font dessiner lignes ouvertes et fermées, et identifier les unes et les autres.

### portugais - monolingue classe E

Révision des voyelles - les élèves répondent surtout par oui ou non, ou répètent en coeur.

Puis l'enseignant fait commenter les images de la page 66, et fait recopier les textes.

L'enseignant doit passer au makonde pour décrire et donner des instructions.

effectifs et moyennes

Etaient présents ce jour:

cl. A 34 / 45

cl. B 23 / 45

cl. E 45 / 54

L'effectif faible en cl. B s'expliquerait par l'absence la semaine antérieure de l'enseignant, les élèves ayant été groupés avec ceux de la cl. A, ce qu'ils n'aiment pas. Avec le retour de l'enseignant, il est espéré que la plupart revienne.

La cl. A comprend quelques élèves plus âgés, 13, 14 même 15 ans, attirés semble-t-il par la gratuité récemment introduite. Ils se sont trouvés par le hasard de la distribution en EB.

Le test du 2nd trimestre donne

cl. A 82%



cl. B 80%

cl. E 72%

### Commentaires des enseignants

Le manuel makonde comprend des textes trop longs (unité 3); les dessins sont parfois trop riches, nécessitant une interprétation sur plusieurs périodes ...

Les digraphes (nw, nw, py, etc) présentent davantage de difficulté que les lettres simples. La notation du ton, qui apparaît dans le manuel, ne présente pas de problème - à noter qu'un enseignant qui tient son plan de cours en makonde ne les note pas dans son propre texte.

Il conviendra de distinguer voyelles longues et brèves dans les leçons initiales.

En mathématique, il semble que les enseignants tiennent compte de la base 5 - d'après une information donnée par ceux-ci non relevée pragmatiquement, le cours assisté portant sur les lignes.

Faute d'instruments d'analyse, il n'a pas été possible de comparer l'assimilation des élèves du monolingue, tout au plus la participation.

Le directeur dit que le portugais oral des monolingues est meilleur que celui de EB.

Les enseignants du EB, surtout celui de la cl. A, ainsi que le directeur, sont dynamiques et paraissent convaincus et intéressés par l'expérience.

## **A - 2 District de Muidumbe - alphabétisation en makonde**

Le siège du district comporte au moins 2 centres d'alpha et éducation d'adultes. L'alpha se fait en makonde et portugais.

### Mission de Nhangololo

Personne rencontrée: soeur ... (nom perdu)

La mission de Nhangololo, réhabilitée en grande partie, dispense des cours d'alpha et d'éducation d'adultes, utilisant le makonde ainsi que le portugais.

Elle comporte aussi le centre de formation d'alphabétisateurs Ana Bendita (occupé le jour de notre visite par une formation en catéchèse)<sup>20</sup>.

Le jour de notre visite, il n'y avait aucun cours en makonde, alors que les groupes de portugais, bien remplis, faisaient des tests.

### Ademo

Il s'agit d'un centre fonctionnant sous la tutelle du Mined, dans des locaux propres - parois en terre, sol de terre battue, couverture de zinc.

Les élèves apportent leur siège: pagne pour les femmes, tabouret pour les hommes.

La classe de makonde ne comportait que 3 élèves, sur un effectif moyen d'une douzaine selon le moniteur, du fait d'enterrement. Toutefois les classes de portugais qui se donnaient simultanément paraissaient moins affectées ....

Le moniteur corrigeait un exercice sur la division syllabique. Les 3 élèves paraissaient au niveau, capables d'écrire leur nom en distinguant majuscule et minuscule, etc.

### Commentaire et suggestion

Il semble y avoir un problème général d'intérêt pour l'alphabétisation en makonde dans le siège du district. La population opte pour le portugais, pour gagner du temps puisque le portugais reste l'objectif premier.

Si les résultats de la section portugaise sont décevants pour les adultes débutants complets, il conviendrait sans doute de poser comme critère d'entrée le fait d'être alphabétisé: qui ne sait ni lire ni écrire devant apprendre en makonde, avant de passer au portugais, le cours de makonde étant alors une sorte de préparation au portugais. Cela pourrait aussi permettre d'éviter que les personnes âgées se sentent intimidées ou découragées devant leurs collègues plus jeunes, assimilant plus vite le portugais<sup>21</sup>.

## **B - Ibo**

---

<sup>20</sup> Le centre a été ainsi nommé en hommage à une sœur d'origine italienne très active dans ce champ, récemment décédée et enterrée localement.

<sup>21</sup> Je présume que le portugais sera d'autant plus facilement assimilé que les apprenants sont plus jeunes, alors qu'en langue locale, il y a davantage égalité.

Le voyage à Ibo a connu quelques contretemps, qui ont eu une incidence sur les travaux réalisés.

De Mueda, nous avons pu informer de notre venue et organiser un bateau pour l'après-midi du 25, au demeurant jour férié. Nous quittâmes donc Mueda le 25 au matin. Le bateau était au rendez-vous vers 13h, mais ne consentit à nous emmener que vers 15h<sup>22</sup>; cela provoqua un retard à l'arrivée à Ibo qui empêcha de contacter les professeurs le soir même - il fallait aussi s'installer et organiser un repas.

Le lendemain matin, nous nous rendîmes à la DDE puis à l'école Ed. Mondlane qui assure les classes EB. Il apparut que le directeur avait compris que nous ne serions présents que l'après-midi et avait en conséquence repoussé les classes, qui devaient commencer tôt le matin, à 13h30.

Nous revînmes donc l'après-midi à l'heure dite pour assister aux cours. Ceux-ci terminés, nous avons prévu une visite à l'alphabétisation en langue mwani, mais les cours en mwani ont lieu en début d'après-midi, ce que l'on avait omis de nous dire; en tout état de cause, les moniteurs n'étaient pas là, non encore rentrés de la fête de la veille à Quissanga. Nous avons par contre pu organiser une réunion avec ceux-ci le soir du 26.

## **B - 1 Ecole Ed Chivambo Mondlane.**

Patricio Dimeta, instituteur cl. A  
Marques Sanili, directeur de l'école  
Albino Ali, assistant pédagogique

Il s'agit d'une école complète, située dans le vieux centre ruiné de Ibo. Les salles sont spacieuses, mais excessivement sonores.

Là comme ailleurs le corps enseignant est mâle en sa totalité.

Il y a 4 classes de premier niveau dont 2 EB.

---

<sup>22</sup> Il fallut les talents de négociateur de Ana Mandala, et sa flexibilité, pour décider le pilote à nous embarquer - il ne pouvait pas faire de reçu ...

Seul l'enseignant de la cl. A était présent, confirmant les rumeurs sur le manque de discipline de son collègue, déjà rapportées (voir correspondance de Progresso à DPE Cabo-Delgado 30/08/03). Les élèves étaient en petit nombre, du fait nous a-t-il été dit du report de la classe à l'après-midi (voir ci-dessus). Pour cette raison également, l'horaire était chamboulé. Nous assistâmes à Mathématique puis L1.

### Mathématique

C'était la dernière leçon du manuel - distinguer les lignes finies et ouvertes (p 104).

### L1 - Leçon lettre bw - unid IV

Il s'agissait de la première partie de la leçon - apprentissage de la lecture et écriture du graphème bw.

L'enseignant a suivi le plan de la leçon - lecture de la première image, découverte du mot clef (Bwandao, nom de personne), décomposition syllabique, cadre syllabique.

Il me semble qu'il n'utilisait pas le cadre syllabique pour former des mots nouveaux. Il reproduisait par ailleurs fidèlement les faiblesses du manuel, faisant lire des syllabes inattestées (bwu, etc). Le prof. nous confia lors de l'analyse ne pas comprendre la 2eme partie des leçons, Judith lui (ré)expliqua.

Les enfants n'ayant pas le dernier volume du manuel, l'enseignant écrivait au tableau partie du texte.

Durant les 2 cours, les élèves étaient très actifs, répondant, s'animant, etc. Il m'a semblé qu'ils assimilaient.

- Effectif

L'effectif initial à la rentrée de la classe A était de 45, porté à 52 sous la demande de parents qui souhaitaient que l'ensemble de leurs enfants suivent l'EB - retirant l'un d'une classe monolingue pour le mettre en EB. Si cela traduit effectivement la réalité, cela indique une bonne acceptation de la part des parents.

Après la défection de 3 élèves, l'effectif de la classe est de 49.

De ceux-ci, 18 étaient présents à notre arrivée; il fut décidé pour le 2nd cours d'accepter les élèves de la cl. B dont le instituteur était absent: l'effectif de la cl. fut ainsi porté à 44, mais on ne put savoir parmi les nouveaux entrants la proportion de retardataires de la cl. A.

On nous indique une participation moyenne de 40 par classe sur un effectif théorique de 49.

L'évaluation ayant été automatique (100%), elle n'apporte aucun élément d'information. Contrairement aux autres écoles visitées, une majorité des enfants ne paraissent pas avoir de cahiers personnels - ils utilisent le cahier d'un frère ou sœur plus âgé, etc. L'explication donnée étant qu'ils sont plus jeunes que dans les autres écoles visitées, et donc ne parviennent pas à le conserver.

Presque tous les élèves suivent en parallèle l'enseignement coranique (madarasa). Il ne semble pas y avoir conflit d'horaire avec l'école officielle, les cours religieux étant programmés en conséquence.

- Situation des Enseignants

La particularité de cette expérience est que les enseignants ne sont pas de langue mwani: makonde pour celui que nous avons vu, makua pour l'autre, le directeur lui-même étant aussi makua.

Je remarque que l'enseignant, depuis 5 ans sur l'île, s'exprimait aisément en mwani, mais oublia une syllabe dans la phrase copiée au tableau, ce qu'il ne remarqua pas alors même que les élèves la rétablissaient seuls à la lecture.

Il est possible que sa difficulté à utiliser le cadre syllabique pour construire de nouveaux mots vienne de sa méconnaissance relative de la langue (ou d'un manque de confiance sur ce point). L'enseignant fait preuve d'une bonne volonté manifeste dans son apprentissage de la langue, facilitée pour avoir vécu à proximité de Mocimboa avant même d'être affecté à Ibo.

Il est clair toutefois, comme cela a déjà été noté par Progresso (cf. lettre citée), que l'expérience perd en grande partie son sens avec un enseignant dont ce n'est ni la langue, ni la culture, et ne peut guère continuer dans ces conditions dans les niveaux supérieurs, sauf à dégénérer: quoiqu'il en ait, l'enseignant ne paraît guère en état d'enseigner la grammaire, et quoi que ce soit de plus spécifique, en mwani, d'autant qu'il n'y a pas de matériel d'appui.

Le directeur signale que les parents ont suggéré le transfert d'une enseignante mwani qui serait sur le continent... L'une des moniteurs d'alphabétisation, vue ultérieurement, paraît aussi avoir les compétences requises pour enseigner dans l'enseignement formel.

## **B - 2 Discussion avec les moniteurs d'alphabétisation en langue mwani**

moniteurs:

- Hussein Saidi, 4a cl
- Marta Pinheira Wanisela, 7a cl

Il n'a pas été possible d'assister au cours d'alphabétisation, qui n'avait pas lieu ce jour lendemain de fête; en tout état de cause, nous étions en assistance de cours au même moment. Toutefois les moniteurs, de retour de Quissanga, ont bien voulu discuter avec nous le soir.

### Contexte

L'alphabétisation en mwani a été initiée par la SIL en 1998, laquelle a organisé des séminaires de formation pour les moniteurs, que les deux sus-indiqués ont suivis. Le manuel a été produit par Progresso, la SIL éditant aussi diverses brochures.

Depuis le début de l'année, l'alphabétisation est prise en charge par le Mined.

Les cours ont lieu dans des bâtiments désaffectés. Ils suivent l'horaire scolaire, ayant commencé en février pour se terminer en octobre. Il n'y a qu'une année en mwani, les apprenants continuant le cas échéant en portugais; certains suivent les deux en même temps.

- Informations indirectes

Selon les moniteurs, les apprenants ont une moyenne de 30 à 40 ans; les moniteurs notent que la présence de plus jeunes a fait fuir les femmes âgées. Il y a une moyenne de 20 apprenants par session.

Le manuel ne pose pas de problème particulier; mais le choix de la notation "l" pour les sons [r] et [l] n'est pas bien accepté - la variété locale du mwani paraît de fait distinguer en fait "l" et "r", au moins dans certains contextes.

Les apprenants qui ont étudié à la madarasa, et connaissent l'écriture arabe qu'ils pratiquent pour le mwani, ont davantage de facilité.

Les moniteurs souhaiteraient pouvoir continuer le mwani au-delà de l'alphabétisation. Les fascicules de la SIL ne sont plus disponibles, depuis la sortie de celle-ci de l'île. On ne trouve guère de livre en swahili, hormis le Qoran.

## **B - 3 Commentaires**

◇ La situation des enseignants a déjà été signalée, la suggestion de Progresso étant de transférer l'expérience à Mocimboa; toutefois, les parents d' Ibo paraissent avoir bien accepté la logique et il serait dommage d'arrêter en cours.

S'il était possible de recruter l'alphabétisatrice comme enseignante, ce pourrait être une manière de résoudre le problème. Cette alphabétisatrice paraît au demeurant plus qualifiée que les enseignants.

◇ Il semble que le système scolaire officiel ignore la madarasa.

Pour le primaire, peut-être serait-il bon de réfléchir à une possible intégration à moyen terme ? les cours de religion par les maîtres coraniques pourraient s'insérer dans l'emploi du temps scolaire normal, tout en restant facultatifs ?

En tout état de cause, une liste comparative des graphies - graphie latine, graphie arabe traditionnelle utilisée pour le mwani - pourrait aider les apprenants adultes à mettre en relation deux savoirs de même nature<sup>23</sup>.

## **IV - Conclusions**

### ***1- Impressions générales***

#### Contexte de l'EB & de l'éducation primaire

L'éducation primaire au Mozambique fait face à des difficultés de tous ordres. Citons à titre indicatif: le manque chronique de moyens humains comme matériels, le faible niveau des enseignants et du personnel en général, son manque de motivation, la faiblesse des rémunérations, l'absence d'équipement dans de nombreuses classes et leur

---

<sup>23</sup> Cette suggestion, je dois le reconnaître, n'a pas soulevé l'intérêt des moniteurs; je soupçonne qu'ils ne comprenaient pas ce à quoi je faisais allusion

surpopulation, la pauvreté et le dénuement d'une grande partie de la population, menant parfois à des situations de famine ou de pénurie; en zones rurales, cela se conjugue fréquemment avec l'isolement des communautés, l'éloignement géographique de l'école, et le caractère exotique d'un système éducatif d'inspiration européenne en relation aux cultures locales.

Il importe de resituer l'EB dans ce cadre: l'EB se propose d'agir sur l'un et l'un seulement des facteurs identifiés comme cause d'échec scolaire, l'aspect linguistique et culturel; l'EB ne saurait résoudre à elle seule l'ensemble des problèmes. Ainsi les formations spécifiques dirigées vers les enseignants et le personnel d'accompagnement ne sauraient remplacer une formation pédagogique de base, généralement manquante ou déficiente, ni tenir lieu de salaires et de conditions de vie adéquates<sup>24</sup>. De même, le simple fait de recourir aux vernaculaires n'implique pas ipso facto que les contenus, le programme & la pédagogie soient adaptées aux réalités du pays.

#### Impression d'ensemble à partir des observations faites lors des visites de terrain au Niassa et Cabo Delgado

Compte-tenu de ce contexte, mon impression générale du déroulement des cours auxquels j'ai pu assister, est positive. Les cours se déroulent de façon acceptable: les élèves arrivent en retard, manquent, abandonnent, certains enseignants sont régulièrement absents, ne se comportent pas comme il le faudrait, la préparation écrite des cours laisse à désirer, etc., mais tout cela est chose courante et n'est pas spécifique à l'EB. Par contre, dans l'ensemble, les enseignants savent conduire la leçon, certains manifestent un grand intérêt pour l'expérience et font preuve de créativité et les élèves participent et suivent; sur le plan matériel, à l'exception de l'école d'Ibo, la plupart des élèves ont et amènent avec eux le manuel et la plupart ont un cahier d'exercice.

Concernant la question linguistique, j'ai constaté une bonne volonté remarquable des enseignants, prêts à contribuer pour améliorer les choses, et dépasser les incohérences de certains choix faits ainsi que les lacunes matérielles.

---

<sup>24</sup> Le salaire d'un instituteur débutant avec formation se situerait aux alentours de 3 000 000 de Mts, alors qu'un instituteur sans formation toucherait entre 1 500 000 et 2 000 000 de Mts en 2003; le dollar US valant à l'époque env. 20 000 Mts (chiffres indicatifs communiqués par Progresso)



Enfin, pour des raisons qu'il n'a pas été possible d'élucider pleinement, l'EB rencontre une large adhésion de la part de la population rurale concernée, au point que certains la préfèrent au système traditionnel, allant jusqu'à demander le transfert de leurs enfants.

Je suis inquiet par contre concernant la suite, soit les classes plus avancées, du fait essentiellement de ce que l'on peut qualifier d'improvisation du programme: objectifs démesurés par rapport aux possibilités réelles, manque de préparation tant du matériel que des maîtres, question linguistique mal traitée, centralisme forcené. Je crois que le programme risque de se trouver à brève échéance dans une impasse, susceptible d'entraîner un échec ou une faible réussite du programme, qui porterait un coup fatal aux perspectives d'amélioration de l'éducation primaire dans le pays. Il importe donc de voir en quoi Progresso peut en réduire les risques dans ses zones d'intervention.

Enfin, comme déjà mentionné, l'EB à elle seule ne saurait résoudre le problème général de l'adaptation (ou de l'inadaptation) du système éducatif aux réalités du pays, qui reste l'une des contraintes majeures à laquelle le pays, comme une majorité des pays du Tiers Monde, se trouve confronté.

## ***2- Aspects spécifiques de la mission<sup>25</sup>***

### **2-a Viabilité de l'EB**

La viabilité de l'EB dépend en premier lieu de celle de l'éducation primaire dans son ensemble, ce qui dépend finalement des conditions économiques du pays et des priorités budgétaires. Ces aspects se situent clairement hors du champ de cette enquête. Notons toutefois que l'insistance mise par le Mined sur l'extension continue de la couverture scolaire - cf. la carte scolaire en cours - pour louable qu'elle puisse être, ne laisse pas présager d'amélioration des conditions matérielles<sup>26</sup> d'autant que la croissance économique paraît stabilisée, et que l'aide extérieure aux institutions, après avoir atteint un sommet, paraît dans une phase de décrue.

---

<sup>25</sup> Cela renvoie aux termes de référence

<sup>26</sup> Le montant par école et par élève ne pouvant que diminuer, alors qu'il devrait augmenter ...

Dans ce cadre, l'extension et la poursuite de l'EB dépendra bien entendu des résultats concrets obtenus et/ou perçus, à court et moyen terme - ainsi bien sûr que de la volonté politique. Cela souligne l'importance cruciale de la qualité des programmes, objet d'un développement particulier ci-après.

## **2-b Acceptation de l'EB**

Parmi les personnes rencontrées, je n'ai relevé aucune réticence vis-à-vis de l'EB, tout au contraire, plutôt de l'enthousiasme. Toutefois il est à noter que je n'ai pas interviewé de parents ou responsables d'éducation<sup>27</sup>.

Quelques signes particulièrement positifs:

◇ école Ed Mondlane de Ibo, Cabo Delgado, langue mwani

Après le début de l'expérience, quelques parents ont souhaité transférer leurs enfants vers les classes bilingues ... Pas de mouvement inverse noté.

◇ école de Mitamba, Niassa, langue yao

L'effectif a doublé depuis l'introduction de l'EB (de 50 à 100 élèves), nécessitant l'ouverture d'une classe supplémentaire. Les enseignants locaux expliquent ce phénomène par l'introduction de l'EB - je reste sceptique quant à cette explication unique, peut-être les parents ont-ils pensé que cela inclurait l'enseignement coranique ... Cela mériterait une étude plus approfondie.

Toutefois, j'ai relevé, dans la presse nationale (voir lettres de lecteurs, parfois commentaires éditoriaux) une certaine méfiance vis-à-vis de cette nouvelle stratégie scolaire, qui va de pair avec l'ignorance de ses modalités.

## **2-c Participation des filles**

Je n'ai pu identifier d'influence directe de l'EB sur la scolarisation des filles, et leur maintien à l'école plus longtemps. Peut-être cela peut-il découler de la meilleure acceptation de l'école par les parents, si tel est bien le cas.

---

<sup>27</sup> La brièveté du passage dans chaque lieu ne permettait pas de prendre les contacts nécessaires; je ne crois pas à la validité d'informations recueillies auprès de parents dans la précipitation - il est nécessaire de créer une ambiance de confiance, ce qui prend du temps, pour permettre aux parents de s'exprimer sans crainte. A défaut, l'exercice est dépourvu d'intérêt.

Mais il convient de remarquer que l'EB n'affecte pas les causes principales de la désaffection des filles: travail à la maison, au champ, manque de moyens, ainsi que les grossesses précoces et la perspective ou la nécessité pour les parents de les marier tôt. Le seul angle que je puis imaginer ne serait pas très positif: si l'EB est perçue comme plus respectueuse de la tradition, et si les parents sont préoccupés de "l'insoumission" des filles éduquées, dans cette hypothèse ils auraient moins de réticences à maintenir celles-ci dans un système qui peut donner l'impression de ne pas mettre en cause les valeurs traditionnelles.

Notons que l'absence de professeurs femmes dans les classes EB, comme leur nombre dérisoire dans les écoles rurales, ne peut qu'affecter négativement la participation féminine; à contrario, des professeurs femmes pourraient agir comme rôle modèle<sup>28</sup>.

## **2-d Assimilation des connaissances**

### En langue L1 : langue & mathématique

Comme cela a été constaté unanimement lors des visites de classes par les diverses brigades dont Progresso m'a remis les rapports, la participation est généralement bonne à l'oral: les élèves sont actifs, répondent, etc.; à l'écrit, une majorité d'élèves arrivent à déchiffrer lettres et chiffres, ce qui semble mieux que les classes monolingues - pour autant qu'une comparaison immédiate ait un sens.

Les élèves ont des difficultés avec les digraphes (bi- et tri-graphes), en makhuwa en particulier<sup>29</sup>.

En mathématique, l'écriture des opérations formelles reste problématique, mais la perception paraît bonne.

### Langue L2

Les professeurs de makhuwa et de yao relèvent de grandes difficultés d'assimilation; ils estiment que cela est du à l'introduction simultanée du portugais. Dans l'école makonde qui comprend aussi des cl. de 1<sup>er</sup> niveau monolingues, le directeur reconnaît que le niveau en portugais oral des monolingues est supérieur - mais cela paraît normal.

Certains enseignants suggèrent à ce propos de reporter l'introduction du portugais oral jusqu'après la fin de l'enseignement des lettres en L1, soit, une fois acquise la capacité

---

<sup>28</sup> Il nous a été affirmé au Niassa que cela devait changer, avec la nouvelle carte scolaire.

<sup>29</sup> Nous comprenons digraphes comme signifiant son représenté par plusieurs (deux ou plus) caractères.

de lire et d'écrire - ce qui signifie le 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> trimestre de la 1<sup>ère</sup> année, ou même la 2<sup>ème</sup> année<sup>30</sup>.

#### Remarque: assimilation vs participation

Je relève, comme déjà noté par ailleurs (voir rapport du séminaire de Cabo Delgado), une mécompréhension de la part d'une partie notable du personnel éducatif, de la différence entre L1 et L2 pour les enfants, et partant, entre participation et assimilation: ils considèrent le fait que les élèves s'expriment en L1 couramment comme un acquis de l'enseignement parce que ce le serait pour le portugais, alors que, pour L1, c'est (en principe) une donnée. L'assimilation en L1 porte sur lecture et écriture d'une part, meilleure expression d'autre part (enrichissement du vocabulaire, respect des règles grammaticales, etc). Je note que les enseignants ne paraissent pas sensibilisés à ce dernier aspect, pourtant prévu dans le curriculum, et encore moins disposer d'instrument de mesure (voir infra observations sur la grammaire).

Dans ce contexte, la signification des taux d'"aproveitamento" est difficile à déterminer, et la comparaison immédiate entre classes monolingues et bilingues, en grande partie dépourvue de sens.

## **2-e Question de la langue**

La question de la langue est par définition centrale dans ce modèle, et l'adéquation de la variété langagière du manuel à celle parlée dans la zone d'usage (ou à une variété connue) est cruciale.

Parmi les langues objet de la visite, j'ai relevé une situation critique, celle du makhuwa; pour le nyanja, je n'ai pas été confronté sur le terrain à des difficultés, mais cela est sans doute le fait du hasard ou d'un manque d'approfondissement. La question qui se pose est je crois celle de la conciliation entre une politique linguistique dont l'EB se veut un outil, et celle de la reconnaissance des variétés réelles. J'y reviens plus loin, dans le paragraphe sur les observations critiques.

Je développe ci-après le traitement de la variante dialectale tel qu'il apparaît dans le manuel de makhuwa, ainsi que la question de l'état de développement des langues.

---

<sup>30</sup> Depuis le début 2003, le calendrier scolaire est divisé en 3 trimestres (au lieu de 2 semestres).

## Traitement de la variation dialectale : Le makhuwa

Toutes les langues connaissent des variations dialectales, particulièrement en l'absence d'une tradition écrite, comme c'est le cas des langues mozambicaines. Toutefois, les écarts sont plus ou moins importants selon les langues - dépendant entre autres de l'extension géographique et de leur population.

Ainsi, parmi les langues concernées, le makhuwa, peut-être le nyanja montrent des écarts considérables. En dépit de cela, pour des raisons essentiellement économiques<sup>31</sup>, il a été décidé "d'unifier", soit, de n'élaborer qu'un seul livre, qui serait valable pour toutes les zones, sans tenir compte de la réalité ou du degré de l'intercompréhension. Les stratégies utilisées consistent en théorie à rechercher un terme commun quand il existe, recourir à des mots pris dans les diverses variantes, indiquer par un astérisque les mots spécifiques qui sont expliqués dans un glossaire en fin de volume. Ces stratégies, pour autant qu'elles soient valables, ne s'adressent en tout état de cause qu'à l'aspect lexical.

Il me semble qu'elles sont à la fois peu appropriées et partielles.

La méthode suivie pour sélectionner un terme "commun" est, pour le moins, discutable: elle prétend se baser sur un consensus, obtenu lors de l'atelier de rédaction réunissant quelques individus, les auteurs, originaires chacun d'une zone différente; ce consensus paraît en fait représenter le plus souvent l'expression d'un rapport de force momentané (ou d'une lassitude) que quelque réalité linguistique - il fallait terminer dans les délais, etc. Par ailleurs on ne voit pas en quoi ces auteurs, choisis au hasard et peu nombreux (moins d'un par variété, puisque toutes les variétés n'étaient pas représentées), seraient ipso facto à même de représenter leur zone.

L'emploi des astérisques ne convient pas un livre destiné à des enfants - cela gêne leur accès indépendant au livre - mais il serait approprié dans des livres de lecture de niveau supérieur.

Il y a par ailleurs de nombreuses divergences phonétiques et grammaticales entre les variantes, un fait qui ne semble pas avoir été anticipé: quelle forme transcrire dans les cas de variation phonétique ? Cet aspect ne se prête guère au "mélange" - il conviendrait plutôt à mon sens de choisir dans l'ensemble une variante unique au risque de rédiger un "monstre" (un texte dans une langue qui n'existe pas et que nul ne reconnaît). Cela

---

<sup>31</sup> Je présume qu'il n'y a pas d'"agenda" politique caché.

semble avoir été réalisé de façon implicite: c'est, selon les locuteurs du Niassa, le makhuwa de Nampula qui domine dans le manuel de makhuwa, et le nyanja de Tete pour le nyanja.

Dans le cas où la variante retenue n'est pas celle parlée, cela, comme j'ai pu le constater pour le makhuwa, crée des difficultés de lecture pour les enfants, qui ne savent plus la valeur des lettres: par ex., si la variante A réalise [aha] avec une aspiration, alors que la variante B réalise [aa] dans les mêmes mots, mais que l'on écrive "aha", quelle valeur sera donnée par les enfants de la variante B à la lettre "h" (qui apparaîtra dans d'autres mots avec une valeur distinctive) ? comment écriront-ils une séquence de voyelles de même timbre ?

Enfin, quelle grammaire sera présentée, lorsque l'enseignement en sera fait (voir point suivant) ? celle de la var. A ou de la var B (ou C ...) ? Les enseignants seront-ils à même d'expliquer qu'une forme n'est pas ce qu'elle est ? (des divergences entre la grammaire théorique et la forme réelle connue des enfants). Quid d'examens le cas échéant ? Quelle sera la norme ?

Je crois que cette approche trahit une incompréhension du travail du Nelimo (1999) qui sert de référence: il s'agissait là d'un essai d'harmonisation orthographique, tout à fait légitime et réaliste, qui se gardait de toute implication automatique sur le choix d'une norme; au contraire, l'esprit de cette harmonisation était inclusif - reconnaître et rendre compte phonétiquement de toutes les variantes identifiées.

Mais l'harmonisation orthographique ne vaut pas standardisation des variétés.

Les difficultés liées à la langue ne peuvent que s'accroître à mesure que l'enseignement devient plus technique, en particulier en incluant la grammaire, ce qui risque de générer une grande confusion dès lors que les conditions minimales pour une standardisation sont loin d'être réunies (voir plus loin).

#### Autres matériaux

Un autre facteur conditionnant le succès de l'EB est l'existence et la disponibilité de matériaux linguistiques, pour les langues utilisées, parmi lesquels notamment:

- système orthographique établi et bien accepté

- description grammaticale brève et accessible aux enseignants<sup>32</sup>;
- lexiques bilingues
- textes de littérature (romans, histoire, etc.)

L'harmonisation orthographique, bien avancée à la suite du séminaire de standardisation du Nelimo de 1999, fournit la base du premier point. Notons toutefois qu'il serait souhaitable d'opérer avec une certaine flexibilité afin de ne pas braquer les intéressés par des normes orthographiques qu'ils peuvent juger non-intuitives et arbitraires, cela afin de ne pas décourager les bonnes volontés - ce sont eux les utilisateurs par excellence, et c'est parmi eux que se recruteront les futurs écrivains, facteurs clés du succès du programme et du développement de l'éducation en général<sup>33</sup>.

Pour ce qui est des autres points, la situation dépend de chaque langue<sup>34</sup>. Mais il ressort de la visite qu'en aucune école les enseignants étaient familiers avec les textes écrits qui peuvent exister, qu'ils soient nationaux (grammaire yao de Ngunga, travaux du SIL sur le mwani, le makhuwa, etc), ou viennent de l'extérieur (cas du nyanja). Ces ouvrages sont absents des bibliothèques scolaires du programme MELE, et les enseignants ignorent souvent jusqu'à leur existence<sup>35</sup>.

### ***3- Observations critiques sur le programme***

Les aspects suivants me paraissent constituer des handicaps sérieux à la bonne continuation du programme, auxquels il importerait, dans la mesure du possible, de remédier. Mes remarques portent sur le contenu du programme, la question linguistique et la formation des maîtres. Ces aspects bien entendu sont liés et réagissent

---

<sup>32</sup> Une description complète et rigoureuse est naturellement souhaitable, et même nécessaire, mais ne saurait suffire, étant trop technique pour la majorité des enseignants.

<sup>33</sup> Certaines options prises récemment pour le mwani et le makonde heurtent apparemment inutilement des sensibilités; pour le mwani, le choix de ne retenir que "r" dans l'écriture, pour représenter [l] et [r] posées comme des variantes régionales, alors que sur l'île d'Ibo au moins il existe des cas non réductibles où le son [l] reste [l] (alima, nom propre, nom d'un oiseau figurant dans une leçon, etc); pour le makonde, celui d'écrire "nc" pour ce qui était représenté par "nsh": l'acceptation des deux graphies, selon la variante dialectale ou la préférence individuelle, "l" et "r", en mwani, "nc" ou "nsh" en makonde respectivement, paraîtraient susceptibles de dépasser le problème.

<sup>34</sup> Une bibliographie par langue figure dans Nelimo 1999; voir aussi T Veloso 2002, A alfabetizacao em linguas Moçambicanas.

<sup>35</sup> Dans le cas du mwani, la SIL a produit des brochures à l'appui d'un programme d'alphabétisation mais celles-ci paraissent indisponibles depuis son retrait de Ibo, et la remise du programme à la DPE.

les uns sur les autres. Par ailleurs, ces observations ont valeur générale et ne sont sans doute pas spécifiques aux deux provinces visitées.

### **3-a Contenu du Programme**

#### - ampleur

Le cursus bilingue, tel que défini dans le programme du nouveau curriculum, paraît trop ambitieux au regard des conditions réelles du pays, du moins en zone rurale. Il est basé sur 178 jours scolaires, soit 37 semaines<sup>36</sup> (moyenne de 4,8 jour / semaine); si l'on postule 4 périodes par jour, on obtient 712 périodes sur l'année. Celles-ci se répartissent en 185 périodes pour L1, 117 pour L2, 220 pour mathématique<sup>37</sup>, soit un total de 522; resteraient 190 périodes pour les matières secondaires. Mais ce calcul est optimiste: il est douteux d'après notre brève expérience que les jours scolaires totalisent 178 dans la majorité des écoles rurales, encore moins que l'on y enseigne 4 périodes quotidiennes<sup>38</sup>. En fait, aucune des écoles visitées - sauf peut-être Mpeme, makonde - ne paraît suivre le programme officiel, ni se plier à l'horaire officiel qui le met en scène<sup>39</sup>. Les élèves ont souvent de longs trajets de chez eux à l'école, et sont loin d'être dans des conditions idéales pour l'étude, ayant souvent des responsabilités - corvée d'eau et de petit bois, garde du bétail, des frères et sœurs, etc.

En outre, pour cette année du moins, soit avant la généralisation du nouveau curriculum, les classes bilingues ont davantage de matières et (en principe) d'heures que les monolingues, ce qui est difficile à gérer pour les enseignants - les élèves se plaignent ...

Enfin, notons que, pour les musulmans (mwani, yao), la scolarité courante s'ajoute à une autre scolarisation, puisqu'ils assistent aussi à la madarasa.

Pour la simple raison d'être exagérée, compte-tenu du contexte social, la charge horaire théorique entraîne l'absentéisme et retard, tout ce qui milite contre la présence en classe,

---

<sup>36</sup> Voir Programa de Educacao Bilingue p 237

<sup>37</sup> L1 & L2, d'après le total de la charge horaire figurant dans le programme; pour mathématique, selon l'indication spécifique p 237.

<sup>38</sup> Absence des professeurs, intempéries, etc, se conjuguent pour réduire les jours scolaires, ainsi que retard des enfants pour ce qui est de la 1<sup>ère</sup> période journalière.

<sup>39</sup> Aucune des classes visitées ne suivait, le matin de notre visite, l'horaire affiché; cela était justifié de façon diverse, pas toujours convaincante; dans le cas de Mpeme, toutefois, où la première heure avait été prise par une réunion avec les parents, il est possible que cela ait été exceptionnel.



et l'école n'a pas les moyens de lutter contre cet absentéisme; tout au plus, les enseignants s'informent auprès des parents dans le cas d'absence prolongée. Dans ce contexte, compliqué par la planification conjointe au titre de laquelle les classes doivent avancer au même rythme, niant tout événement affectant une classe particulière, les maîtres sont donc amenés soit à négliger des matières secondaires, telles Education visuelle et travaux manuels<sup>40</sup>, soit à accélérer le rythme.

Il conviendrait donc de revoir le contenu à la baisse, pour être mieux en phase avec les horaires réels. En effet, si l'on postule une déperdition de 20%, on aboutit à ± 594 périodes, ce qui couvre à peine les matières principales.

Or, et sans entrer dans une analyse des contenus pour laquelle je ne suis ni compétent ni mandaté, on remarque un certain nombre de répétitions entre:

- L1 & L2
- L1, L2 et matières mineures
- 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année dans L1 & L2, où les thèmes sont en grande partie identiques

Certainement des répétitions sont nécessaires; toutefois, peut-être serait-il possible de gagner des heures et d'éviter une surcharge, en révisant les programmes de façon à limiter ces répétitions ? Ainsi le programme et l'horaire officiels seraient plus réalistes et n'obligeraient pas les professeurs à des stratégies de fuite, tout en maintenant les programmes dans l'essentiel.

En tout état de cause, les livres L1 sont trop longs, comme il a été remarqué, et il est prévu de les ramener à 120 p., ce qui ne saurait se faire sans une révision du contenu.

#### *Ecole & madarasa*

Pour ce qui est du cas spécifique des communautés musulmanes dont les enfants suivent aussi l'école coranique, peut-être y aurait-il lieu de penser à une intégration des deux systèmes, qui évite aux jeunes enfants de passer quasiment toute leur journée en classe, pendant les deux à trois ans que dure l'apprentissage coranique<sup>41</sup> ? On peut imaginer différentes formules, par ex., que l'enseignement du Coran se donne à l'école elle-même, par les maîtres coraniques, au titre des 20% locaux, notamment<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Arte e oficios

<sup>41</sup> Nous revenons sur un aspect particulier de cet enseignement plus avant, qui favoriserait cette intégration.

<sup>42</sup> Il me semble qu'une formule de ce type a été adoptée sur l'île sous souveraineté française de Mayotte, qui connaît une situation culturelle comparable.

Cette question est délicate car elle touche les relations entre l'état et les religions, et peut paraître mettre en cause la laïcité de l'état. Toutefois, cet état de choses aboutit à un paradoxe: alors même que l'état souhaite impliquer les communautés dans le système scolaire, y compris matériellement à travers la construction d'écoles en terre battue et leur entretien, les autorités ignorent le principal système traditionnel de scolarité, que des communautés établissent, maintiennent et contrôlent à leur initiative, avec leurs propres ressources et ce, pour les mwanis du moins, depuis des temps immémoriaux.

#### - contenu

L'EB est une tentative de rapprocher l'enseignement scolaire des réalités locales; toutefois, il nous semble qu'il reste encore beaucoup à faire pour ce qui est des contenus, de façon à les rendre pertinents et inscrits dans les réalités vécues par les enfants. Nous examinons quelques aspects des différentes matières.

#### *Matières secondaires*

Les matières secondaires, ou du moins la conception qui a prévalu dans le contenu et la méthodologie proposée, ainsi que la mise en pratique, ne paraissent pas toujours appropriées aux situations rurales.

Prenons quelques exemples.

Dans une école (Metangula), les élèves entrent en Education physique dès la 1<sup>ère</sup> heure, "du fait de la chaleur"; s'agissant d'enfants qui venaient de parcourir quelques kilomètres pour venir de chez eux, probablement le ventre vide, on se demande la pertinence de les faire courir<sup>43</sup> ... Pour les travaux manuels, les professeurs se plaignent de l'absence de matériel - pâte à modeler notamment: pourtant certaines des communautés environnantes entretiennent des traditions artisanales élaborées (voir l'orfèvrerie à Ibo, la fabrication de paniers ou de marmites en terre ailleurs, etc). A l'école yao de Mitamba, les enfants jouent avec des carrioles de leur fabrication qui paraissent élaborées, et cela est une application pratique remarquable qui ne paraît pas avoir frappé les enseignants, et encore moins avoir été intégrée dans l'enseignement ... Pour ce qui est de l'éducation musicale, je n'ai pas d'information directe sur ce qui est fait, n'ayant assisté à aucun cours; il est évident que l'aspect crucial est le lien avec les pratiques musicales locales, partout présentes.

Il y aurait certainement lieu de mieux insérer ces matières dans les réalités locales, prenant plein avantage des 20% de contenu local, prévu par le nouveau curriculum; l'école pourrait le cas échéant recourir aux spécialistes ou artisans locaux pour intervenir dans les classes, ou envoyer les élèves dans leurs ateliers ou lieux de travail - cela résoudrait aussi en partie la question de la formation spécifique des maîtres.

### *Matières principales*

#### *L1 grammaire*

Comme il a été établi depuis de nombreuses années, la structuration mentale apportée par la langue maternelle à l'enfant informe pour une grande part sa perception du monde; en particulier, il semble acquis que l'enfant se situe dans le temps et l'espace à travers les catégories ou distinctions majeures que celle-ci véhicule. Au-delà, c'est à cette première structuration qu'il rapportera de nouvelles connaissances, en particulier l'apprentissage d'une langue étrangère.

Sans doute cela explique-t-il en partie les difficultés scolaires spécifiques des enfants éduqués dans une langue qui leur est étrangère au moment de l'entrée à l'école, et sans recours structuré à leur compétence en langue maternelle pour faciliter la transition. Ce courant de pensée est bien entendu l'une des justifications majeures de l'EB.

Force est de constater toutefois que les notions de grammaire introduites dans les 2 premières classes, telles qu'indiquées par le programme et les livres prototypes, ne correspondent pas à la réalité des langues: à l'évidence elles ont été établies à partir d'un modèle portugais, sans aucune réflexion et prise en compte des langues cible. En conséquence, les exercices figurant dans les livres sont peu structurés et peu clairs dans leurs objectifs, même si souvent relativement améliorés par rapport aux indications. Ainsi, le système nominal, qui structure toutes les langues bantoues, n'est-il même pas envisagé<sup>44</sup>. Les catégories grammaticales indiquées ne sont pas toutes pertinentes, en

---

<sup>43</sup> Il est vrai que l'exercice n'était pas intense, et s'est vite transformé en jeu de réponse physique complète - mais un casse-croûte eût été plus indiqué.

<sup>44</sup> Par système nominal, nous référons à la distribution des noms en  $n$  classes caractérisée chacune par un préfixe nominal ainsi qu'une série de marques d'accord pour les termes dans la dépendance du nom (formes verbales, démonstratifs, possessifs, adjectifs, notamment).

particulier celle des adjectifs, qu'il convient de traiter avec précaution dans ces langues: l'expression de la qualité mobilise en effet plusieurs catégories grammaticales (formes verbales, généralement relatives, autres noms introduits par une particule, notamment; les termes que l'on peut qualifier d'adjectifs sont le plus souvent en nombre extrêmement limité<sup>45</sup>). Pour ce qui est des temps verbaux, le programme suggère de distinguer présent, passé et futur, sans réaliser que certaines langues connaissent une opposition forte entre ponctuel et habituel, que passé et futur connaissent le proche et le lointain, etc; l'expression de l'identité (je suis un homme, etc), de la localisation (je suis là, à la maison, etc), constructions qui impliquent souvent des éléments spécifiques (copule, présente ou non en surface), ne sont pas mentionnées, et ainsi à l'avenant. Il est illusoire d'espérer des enseignants, peu formés en linguistique, et encore moins aux procédures de découverte, qu'ils adaptent le programme spontanément à leur propre langue, sans un appui théorique.

Pourtant, il existe des documents permettant une approche plus spécifique: pour s'en tenir aux travaux avec pour visée le Mozambique<sup>46</sup>, voir par ex. la liste de Bento Siteo (2000), le programme prévisionnel du séminaire de formation d'alphabétisateurs en langue changana élaboré par A Simango (2003), et, de façon beaucoup plus développée, le "template" élaboré par O. Kroeger de la SIL (2003)<sup>47</sup>.

Sur ces bases, il serait aisé de préparer une liste des aspects grammaticaux fondamentaux, à répartir entre 1ère & 2ème année, et de construire des exercices structuraux (de substitution, complémentation, etc), jouant sur les accords nominaux et les catégories verbales, avec les légères adaptations que les différences entre les langues parentes nécessitent<sup>48</sup>.

---

<sup>45</sup> Le yao par ex. comporte seulement 8 éléments que leur comportement morphologique caractérise comme "adjectifs", desquels 4 sont des numéraux (Ngunga op. cit. p 144)

<sup>46</sup> Il ne s'agit pas ici d'une liste exhaustive, seulement des documents qui m'ont été communiqués à ce propos, et donc qui sont disponibles.

<sup>47</sup> O. Kroeger de la SIL m'a aimablement communiqué une version datée octobre 2003 de ce document, en cours d'élaboration; le chapitre D, sur les parties du discours ("word classes") étant le seul achevé. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un texte scolaire, mais d'un modèle de description "scientifique" des langues mozambicaines, de façon à permettre une comparaison aisée entre celles-ci.

<sup>48</sup> Pour ajouter ma contribution, il me semble que le programme du premier cycle pourrait inclure des notions telles que:

pour le système nominal: les classes nominales non-locatives, leurs accords principaux, les classes locatives, les classes diminutives et augmentatives le cas échéant (toutes les langues n'en ont pas), les marques personnelles (préfixe sujet et pronoms); le syntagme associatif ; les numéraux et adjectifs;

Cela, outre rendre explicite le fonctionnement grammatical, permettrait de mesurer le degré d'assimilation de L1 de façon plus objective, et de faire que la L1 puisse réellement constituer une discipline d'enseignement.

#### *Mathématique*

Pour ce qui est des mathématiques, deux conséquences immédiates me semblent découler du manque de préparation du programme<sup>49</sup>.

#### *Calcul mental*

Il paraît clair, dans l'optique du programme EB, que l'enseignement des opérations initiales doit s'appuyer sur les processus de calcul mental. Or, 4 des 5 langues considérées (makhuwa, makonde, yao, nyanja<sup>50</sup>) ont une base 5 dite secondaire, essentielle pour les opérations de base. Les nombres au-delà de 5 sont interprétés comme "5 + ...", et ce jusqu'à 9 ("5 + 4"). Le programme de mathématique ne fait pas référence explicite à cette réalité, bien que sa rédaction suggère que ses concepteurs en étaient conscients; la méthodologie suivie pour la compilation du manuel - traduction mécanique du portugais - a contribué à masquer cette spécificité.

En conséquence les enseignants - sauf peut-être ceux de makonde - ignorent cette spécificité dans l'explication des opérations, ne suivant donc pas les processus indigènes.

#### *Les chiffres*

Dans les langues bantu centrales, les chiffres se répartissent morphologiquement en "adjectifs" numéraux, qui s'accordent en classe avec les noms auxquels ils se rapportent,

---

au niveau du verbe: types de radicaux, dans le cas où existent des radicaux monosyllabiques ou autres à comportement spécifique (syllabe supplémentaire, voyelle stable); extensions les plus fréquentes - applicatif, passif, causatif;

au niveau de la conjugaison: les temps indépendants non relatifs - impératif, présent ponctuel et habituel, passé et futur proche et lointain; certains temps dépendants selon leur importance dans la langue - subjonctif, simultané, relatif le cas échéant;

prédication: prédication non-verbale (dite aussi attributive), prédication verbale telle qu'illustrée par les temps verbaux étudiés; peut-être introduction des auxiliaires ou verbes défectifs ;

divers: expression de tout, tous, seul(s), autre; idéophones.

Chacun de ces points devant être confronté à la spécificité de la langue visée.

<sup>49</sup> Je précise que je ne suis en aucune manière spécialiste de la didactique des mathématiques; mes remarques sont donc de clerc, mais je m'appuie sur des discussions passées avec J. Draisma, dans le cadre du programme d'alphabétisation en ndau de Mossurize déjà mentionné.

en invariables, qui ne s'accordent pas, et en noms qui appartiennent à une paire de classes, en opposition de nombre.

Dans le cas des adjectifs, ceux-ci nécessitent un préfixe de classe: il n'existe pas toujours de forme neutre, sans préfixe, ou avec un préfixe qui ait perdu sa relation obligatoire avec une classe; or, la possibilité de prononcer des chiffres sans les relier à des objets est cruciale dans la mathématique formelle. Il importe donc dans ce cas de définir quelle forme des lexèmes serait la mieux acceptée.

Cet aspect n'a pas toujours reçu l'attention nécessaire.

### *Terminologie*

La terminologie de base des mathématiques consiste en général en une spécialisation de termes courants; ainsi en français, même si l'on peut dire "cinq et trois font huit", la lecture de l'équation  $5 + 3 = 8$  sera toujours, en mathématique, "cinq plus trois égalent huit". Le signe "+" signifiant toujours "plus", "=", égal. Cette relation constante entre un signe et sa lecture est une nécessité pour éviter toute ambiguïté. De là l'importance d'un choix approprié de la terminologie pour les opérations de base. Or la méthodologie suivie pour la traduction du livre de mathématique en langues ne garantit pas cette relation univoque, du fait de l'absence de recherches et de consultation dans la communauté, etc<sup>51</sup>.

D'une façon générale, et avec la réserve mentionnée plus haut concernant mon absence de compétence dans ce domaine, il me semble que l'option retenue - introduction des mathématiques en L1 - n'est pas adaptée à la situation présente de développement des langues.

Les disciplines scientifiques soulèvent en effet des problèmes particuliers, difficiles à résoudre dans l'improvisation; ce n'est sans doute pas, ou pas seulement, le fait du hasard ou d'une mauvaise volonté si, au Zimbabwe, où shona et ndebele sont utilisés à l'école depuis plusieurs dizaines d'années, les mathématiques restent données en anglais. Il aurait pu être prudent d'attendre au moins que, dans chaque langue, les

---

<sup>50</sup> Le nyanja semble présenter une alternative: sous l'influence du swahili, le système à base décimale a substitué le système à base 5 dans certaines zones, mais il nous fut confirmé que, dans la zone d'expérimentation, à Messumba, c'est le système à base 5 qui domine.

<sup>51</sup> Le choix terminologique a reposé essentiellement sur la compétence ou l'inspiration du seul participant locuteur au séminaire ad hoc.

processus mathématiques soient analysés et décrits, les professeurs sensibilisés et formés, la terminologie testée et vérifiée, avant d'introduire cette matière.

### *L 2 Portugais*

La méthode suivie est une méthode d'enseignement de langue seconde - et non de langue étrangère. Je comprends qu'il s'agit d'un choix de nature politique, le Mozambique se revendiquant comme un pays lusophone.

Il convient toutefois de remarquer que cette méthode ne correspond pas à la situation réelle dans la majorité des zones rurales visitées, où le portugais est une langue étrangère avec laquelle les enfants, dans leur majorité, ne sont pas en contact hors la situation scolaire - leurs parents ou autres membres de la communauté ne parlant pas portugais, ou ne l'utilisant pas pour s'adresser à eux dans aucun contexte significatif.

### Suggestions immédiates

Les observations précédentes conduisent à quelques suggestions visant à des améliorations ponctuelles des livres.

### *langue L1 & L2*

Il convient de ramener le livre de L1 de 1<sup>ère</sup> année à une dimension raisonnable - de fait, l'objectif serait de le limiter à 120 p<sup>52</sup>. Pour cela, on peut sans doute éviter les répétitions, et aussi réorganiser l'enseignement des lettres. Plusieurs stratégies sont possibles, qui tiennent compte des spécificités de la langue, notamment de la nature et de la richesse des inventaires consonantiques, et l'incidence de la fréquence<sup>53</sup>:

- regrouper les consonnes ou certaines d'entre elles, procédant d'une même articulation (aspirées, vélarisées, pré-nasales), dans des leçons uniques - cela a déjà été suggéré (voir rapport de T. Veloso)<sup>54</sup>;
- étagé l'apprentissage des consonnes sur les 2 premières années pour les langues à inventaire riche, telles le makhuwa;
- repousser l'introduction du portugais après l'apprentissage de l'ensemble des lettres; cela permettrait d'alléger les horaires, et éviterait de surcharger les classes

---

<sup>52</sup> Par ex., le livre shona de Grade 1 Nhaka Youpenyu comporte deux volumes de 54 & 62 pages respectivement.

<sup>53</sup> La fréquence ne peut être utilisée de façon servile: certaines consonnes peuvent être rares en terme de nombre de mots, mais ces mots peuvent être eux-mêmes fréquents et/ou extrêmement communs ..

<sup>54</sup> Le livre de shona susmentionné introduit les digraphes dans 2<sup>e</sup> volume, les regroupant par seconde lettre (consonnes suivies de "h", etc).

bilingues par rapport aux autres; le portugais serait alors introduit soit en dernière période de la première année soit en 2<sup>e</sup> année<sup>55</sup>

### *mathématique en L1*

L'enseignement des opérations initiales devrait, me semble-t-il, s'appuyer sur les processus de calcul mental, tenant compte le cas échéant de la base 5<sup>56</sup>.

Il serait indiqué de faire appel à des spécialistes pour établir, pour chaque langue, ou peut-être, groupe de langues, en différenciant les langues à base 5 des autres, les processus en jeu, et définir la méthodologie d'enseignement à partir de là. Cela vaut aussi le cas échéant pour les opérations plus complexes (multiplication, division, notamment).

Il conviendrait aussi d'approfondir la question de l'acceptabilité du vocabulaire technique, et de le spécialiser.

### *Méthodologie d'évaluation*

Pour faciliter l'évaluation, il conviendrait d'établir une grille comparative, qui pourrait être basée sur les exercices proposés dans les différents manuels (petites dictées de mots ou phrases, d'exercices structuraux, opérations simples, etc), à un moment donné.

La comparaison graduée entre les acquis des classes parallèles monolingues et bilingues me paraît toutefois délicate à ce niveau, bien que l'observation comparée puisse fournir des indications intéressantes.

## **3-b Formation des maîtres**

Insistons sur le fait que l'EB mobilise des enseignants existants, avec les défauts et faiblesses inhérents à leur formation: il serait injuste d'attendre de l'EB que celle-ci résolve ces problèmes dans leur ensemble. Il est évident en effet que la formation des maîtres au Mozambique laisse beaucoup à désirer: d'une part, leur formation initiale n'est souvent pas suffisante, et parfois inexistante, et la formation continue ("en

---

<sup>55</sup> Suggestion faite par certains enseignants, mais rejetée d'emblée et unanimement par les membres de Progresso présents lors de la réunion de synthèse. Sur la périodisation, voir note 7

<sup>56</sup> Etudiant le ndau de Mossurize, à base 5, J. Draisma a montré que, dans l'addition, les locuteurs décomposaient les nombres sur la base 5, les nombres au-delà de 5 étant vus comme "5 + ...":

$$4 + 7 = 4 + (5 + 2) = 5 + 4 + 2 = 5 + 5 + 1$$

$$6 + 7 = (5+1) + (5 + 2) = (5 + 5) + 1 + 2$$

Je présume que les processus sont semblables dans l'ensemble des langues à base secondaire 5.



exercice"), rare; d'autre part, les séminaires de formation spécifiques à l'EB (une à deux semaines) sont généralement trop brefs et limités en thématiques.

Outre une meilleure formation d'ensemble à l'enseignement, les maîtres devant enseigner en L1 devraient bénéficier d'une formation avec une incidence forte de linguistique, qu'il est difficile d'insérer dans un bref séminaire. Il est difficile de voir comment il serait possible de l'améliorer de façon rapide, sans une formation complémentaire longue des professeurs en exercice.

On peut toutefois espérer que la linguistique bantoue soit dorénavant incluse dans les formations de maîtres, particulièrement dans le cadre des IMAP qui devraient rehausser le niveau des enseignants<sup>57</sup>.

La question de la formation des maîtres ne peut donc se résoudre qu'à moyen terme, pour autant que le recrutement de maîtres non-formés s'arrête<sup>58</sup>.

#### ***4- La question des langues - Choix & situation linguistique***

Nous envisageons ci-après d'une part la question du choix des langues, d'autre part, leur état de développement.

##### Une grande diversité

Le Mozambique connaît une très grande diversité linguistique, surtout dans sa partie centre-nord (Zambezia, Niassa, Tete), due à des facteurs historiques (intenses mouvements de population, pré- et post-coloniaux, etc).

Une étude de la SIL portant sur la seule partie occidentale de la Zambezia identifie 5 idiomes que le pourcentage de mots apparentés (ne dépassant pas 75%, en moyenne autour de 60%) amène à considérer comme des langues autonomes, dont aucune par ailleurs n'est reconnue au titre de l'EB, avec des populations s'étageant entre 75000 et 200 000 (voir Shrum 1997). Dans la seule province de Tete, plus de 10 langues ont été identifiées, dont seules 3 font partie de celles retenues pour l'enseignement (Ngunga, commun. personnelle).

---

<sup>57</sup> L'aspect financier est évidemment important; selon certains, une augmentation salariale propre aux enseignants de EB aurait été envisagée, mais cela ne saurait se substituer au manque de formation, même si cela peut constituer une reconnaissance de l'importance des langues africaines. Signalons toutefois que cette hypothèse, entendue lors de la visite, n'est pas confirmée au niveau central.

<sup>58</sup> C'est là l'un des écueils principaux de la priorité donnée à la massification du système, qui amène à recruter comme maîtres des individus à peine sortis du système scolaire, avec la 10<sup>e</sup> cl. Ce recrutement perdu, les enseignants étant alors soumis à une formation brève en 15 jours ...

## Le choix des langues

Les langues retenues pour l'EB reprennent essentiellement l'inventaire du Nelimo réalisé en 1988, repris en 1999 sans modification notable; celles-ci sont au nombre de 17. L'Ethnologue<sup>59</sup> estime de son côté le nombre de langues à 39 - mais il inclue certaines langues, telles le swahili, le zulu et le swati, qui sont très minoritaires, et différencie dans le seul groupe makhuwa 5 unités<sup>60</sup>. Même en faisant la part de langues très minoritaires, ou peut-être de sur-division dialectale, l'inventaire des 17 langues du Nelimo est loin de représenter l'ensemble des langues africaines parlées sur le territoire du Mozambique, comme les auteurs de l'inventaire le reconnaissent d'ailleurs<sup>61</sup>.

Le choix de ne retenir qu'un nombre réduit de langues pour l'EB provient d'une préoccupation économique et politique compréhensible, visant à la fois à réduire l'inventaire, en se basant sur des langues régionales, et à standardiser ce qui peut apparaître comme des variantes d'une même langue. L'EB est en effet perçue comme un premier pas vers une instrumentalisation des langues. Il n'est pas explicité toutefois si ces langues reçoivent ipso facto un statut particulier<sup>62</sup>.

Mais cela signifie qu'il est exclu que les langues retenues pour l'EB correspondent toujours à la langue maternelle des enfants, ni même toujours à une langue parlée par ceux-ci. Il convient de réaliser que, ce faisant, on met en défaut la logique même de l'enseignement en langue maternelle ou en langue connue. Cette approche resterait à mon sens acceptable sous certaines conditions. En effet, sauf dans le cas de rivalité linguistique entre des communautés données, la proximité culturelle entre une langue locale, voisine ou véhiculaire, et la langue maternelle est incontestablement plus forte

---

<sup>59</sup> Le site internet d'Ethnologue est construit et alimenté par la SIL: [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com).

A noter que ce site est généralement reconnu comme une base de connaissance sur l'inventaire mondial des langues

<sup>60</sup> Nommément lomwe, makhuwa, makhuwa-marrevone, makhuwa-meetto, makhuwa-shirima.

<sup>61</sup> "... as 17 linguas abrangidas nao sao a totalidade das linguas moçambicanas" (p 4). Selon un linguiste qui a participé à la préparation du rapport, Sozinho Matsinhe, ce sont essentiellement des considérations logistiques qui ont déterminé les langues retenues: beaucoup de zones étant inaccessibles du fait de la guerre, on se limita de fait aux langues pour lesquelles une documentation existait. Malheureusement, cette situation a été figée dans les travaux ultérieurs.

<sup>62</sup> T Veloso (2002, A alfabetizacao em linguas moçambicanas, etc, p 12) signale que l'INDE a privilégié les langues parlées dans les centres urbains et les zones environnantes ("linguas das capitais"), pour être langues de prestige; si cela est bien le cas, cela est problématique dans le cadre de ce programme: d'une part les villes sont particulièrement hétérogènes, d'autre part l'EB. a été introduite en zones rurales profondes ...

qu'entre cette dernière et le portugais<sup>63</sup>. La langue d'enseignement, même quand elle n'est pas langue maternelle, peut de fait être connue des enfants et des enseignants: ce peut être une langue véhiculaire dans la zone, pratiquée au marché, dans une ville voisine, ou encore une variante, mutuellement intelligible, de la langue parlée.

Mais la langue d'enseignement d'une zone peut aussi n'être pas familière aux enfants et enseignants, ayant été choisie pour des raisons pratiques (standardisation de variétés, langue de prestige, etc), et sans doute parce qu'il ne paraît pas exister d'alternative<sup>64</sup>.

Dans un cas comme dans l'autre, la praticabilité de ce choix repose sur un minimum:

- que les enseignants connaissent de façon approfondie et puissent pratiquer la variante retenue comme langue d'enseignement;
- qu'il existe un corpus de référence à celle-ci, et qu'elle soit acceptée comme référence par les locuteurs dans leur ensemble;
- que cette variante ait un prestige ou un rôle officiel;
- sans doute aussi qu'il existe une sanction administrative ou scolaire, pour qui enfreint son usage<sup>65</sup>.

On jugera si ces conditions sont, même de loin, réalisées dans toutes les zones concernées. Vouloir utiliser l'EB pour une normalisation linguistique, en l'absence de ces conditions, ne pourrait être que factice. Dans ce contexte, il convient d'être prudent dans le recours à cette option, plus particulièrement bien sûr lorsque l'intercompréhension n'est pas réalisée. En effet, l'économie recherchée risque de n'être pas atteinte - au contraire, la complexité croissante des problèmes risque d'entraîner des

---

<sup>63</sup> C'est finalement ce qui se passe en Tanzanie où le swahili, généralisé dans et par l'enseignement dès avant l'Indépendance, n'était langue maternelle que d'environ un tiers de la population. Notons que cette politique, déjà ancienne, a entraîné la marginalisation des langues "minoritaires", mais que cela ne semble pas avoir généré de conflit.

<sup>64</sup> Nous assimilons les cas de variante d'une même langue ou de langues autres: ce qui amène à définir telle variété comme langue autonome ou dialecte d'une autre variété repose le plus souvent sur des considérations extra-linguistiques (historiques, politiques, etc); le facteur essentiel à considérer étant le degré de compréhension.

<sup>65</sup> Ce dernier point est délicat. Il serait sans doute idéal de tolérer l'ensemble des variantes, à la fois pour éviter tout conflit linguistique et par souci pédagogique; c'est la politique officielle au Zimbabwe depuis l'indépendance, où les examinateurs sont censés ne pas pénaliser les élèves quand leurs productions trahissent certaines variétés non-standard du shona. Mais cela se fait dans une situation où une norme shona est reconnue et avalisée. Dans le cas du Mozambique, c'est d'une application difficile, puisque les langues, dans l'ensemble, ne connaissent pas encore de développement et donc ne disposent pas de variété normée acceptée. Cela de fait mettrait en cause la possibilité même d'instaurer une norme stable dans un espace linguistiquement divers, et donc, la stratégie de politique linguistique retenue ... Je n'ai pas de solution d'ensemble, mais il me semble que cet aspect milite en faveur d'une approche plus localisée, qui, dans toute la mesure du possible, reconnaît les variétés parlées, de façon à minimiser les écarts et donc ce problème.

dépenses plus grandes, en entraînant soit à l'abandon pur et simple d'une langue non connue, et le retour au portugais, soit l'acceptation tardive de la variation et l'édition de manuels spécifiques après quelques années.

Je reviens plus bas sur ce que pourrait être à mon sens une politique des langues à l'école dans le contexte du Mozambique.

### ***5- Appréciation d'ensemble: Le rôle de Progresso***

Il ressort clairement de ce qui précède que les difficultés que la mise en pratique de l'EB rencontre sur le terrain proviennent essentiellement de la précipitation avec laquelle le programme a été lancé, sans connaissance ni analyse fine de la situation linguistique de chaque zone, ni vision d'une politique linguistique dans le long terme, sans préparation suffisante du matériel, sans formation adéquate des enseignants; en outre, le programme Nouveau Curriculum du premier cycle paraît présenter des failles importantes - ambition exagérée, répétitions, caractère centralisateur, notamment. Dans ce cadre, le modèle particulier retenu pour l'EB, qui prévoit que non seulement la langue mais aussi des matières soit donné en L1, est à l'évidence trop ambitieux au regard de la réalité du développement des langues au Mozambique. Je rappelle qu'au Zimbabwe shona ou ndebele ne sont utilisés que pour la lecture, à l'exclusion des matières à contenu (mathématique, sciences, etc), qui restent en anglais, et ce, malgré l'ancienneté de la scolarisation en langue africaine dans ce pays.

Enfin, un modèle qui fait une grande part à l'écrit mais qui utilise des langues dans lesquelles les textes sont rares ou inexistant, en tout cas pas disponibles, génère une contradiction.

Il faudrait donc rectifier ces différents aspects pour pouvoir assurer un meilleur succès à l'EB (et sans doute à l'enseignement primaire dans son ensemble).

Cela toutefois dépasse l'objectif de cette étude.

L'introduction de l'EB représente un engagement vis-à-vis de la société, des parents et des communautés, des institutions, des personnels impliqués, sans oublier les élèves dont le futur est en jeu; devant l'enthousiasme soulevé dans les zones visitées, il serait dramatique que l'expérience s'arrête ou échoue pour des raisons "techniques".

L'appui de Progresso a permis que l'expérience se déroule jusqu'à présent dans des conditions à peu près raisonnables dans les deux provinces où cette ONG est active. Presqu'à temps pour le début des cours pilotes de 2003, des versions provisoires des livres du niveau 1 ont été produites pour les 5 langues concernées. La continuation de l'expérience semble reposer, pour ce qui est du Nord, sur Progresso.

Progresso a agi jusqu'à présent comme soutien de l'INDE, dans le cadre de son appui traditionnel à l'éducation - soutien financier et logistique pour séminaires, technique et éditorial pour les livres, notamment, à l'exclusion de toute intervention sur le fond. En fait, Progresso a suivi sa méthodologie usuelle qui est d'appuyer matériellement les institutions, pour leur permettre d'atteindre les objectifs affichés, sans intervenir sur ceux-ci.

Je crois que, pour assurer une meilleure qualité au programme, garante de son avenir, et devant les difficultés de l'INDE, Progresso ne peut éviter de redéfinir son rôle et prendre une part plus active dans la définition des contenus: d'une part, revoir le programme du premier cycle dans son équilibre, et intervenir dans les contenus des livres, d'autre part, peut-être, lancer une réflexion sur le modèle éducatif et les finalités de l'éducation dans leur ensemble.

## ***6- Suggestions d'action***

Comme il convient que l'expérience se poursuive sans interruption, une stratégie en deux temps devrait être établie. Les suggestions suivantes cherchent à concilier la continuation du programme et son amélioration progressive.

Il paraît acquis que l'expérience se poursuivra comme telle en 2004, avec de nouvelles classes pilotes de 1<sup>er</sup> niveau dans les écoles déjà identifiées, ainsi que l'introduction du 2<sup>ème</sup> niveau en continuation des classes initiales. La généralisation ou l'extension du programme EB n'étant pas inscrite dans l'immédiat<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Selon une information communiquée lors de la réunion de synthèse

Les suggestions à court terme se concentrent sur les livres; celles à moyen et long terme portent sur le contenu du programme, le modèle éducatif et la formation des maîtres. Enfin la question linguistique fait l'objet d'un paragraphe à part.

## **8-a Concernant le programme**

### A court terme

Fin 2003, pour ce qui concerne les livres, la situation est la suivante<sup>67</sup>:

des corrections ont été apportées aux livres expérimentaux de L1 1<sup>ère</sup> classe, par les auteurs; un premier jet des livres de 2<sup>ème</sup> classe a été élaboré résultant de séminaires d'auteurs sous l'égide de l'INDE. Les livres de mathématique sont en cours d'élaboration. Le livre de portugais est dans une version avancée.

L'INDE s'est tourné vers Progresso pour l'édition et la reproduction de ces différents ouvrages.

Progresso devrait introduire les corrections dans les livres de 1<sup>ère</sup> classe, pour produire de nouvelles versions provisoires à temps pour la rentrée 2004; de même, faire son possible pour sortir les livres de la 2<sup>ème</sup> classe.

Je suggérerais de laisser provisoirement les livres de mathématique, qui risquent d'être plus problématiques.

Cela assurerait la continuation du programme à titre expérimental en 2004, dans des conditions sensiblement améliorées par rapport à 2003.

### A moyen terme

Il convient de revoir le programme du premier cycle pour ce qui concerne l'EB, de façon à réduire son ambition: les répétitions du premier au deuxième niveau, ainsi qu'entre L1 et L2, donnent de l'espace pour une réduction. Il conviendrait bien entendu de reprendre l'aspect grammatical. Cette révision pourrait être initiée dès à présent, de façon à aboutir en milieu 2004, à temps pour ré-éditer les livres en perspective de la rentrée 2005. Elle devrait inclure les remarques faites antérieurement sur la grammaire notamment.

Une édition de meilleure qualité, avec des couleurs, pourrait alors être recherchée pour les livres ainsi modifiés<sup>68</sup>.

Compte-tenu de la situation, un modèle d'EB excluant les matières à contenu en L1 eût été mieux indiqué, au moins provisoirement - mais il est possible qu'il soit trop tard pour y revenir. Si les mathématiques sont maintenues en L1, des études spécifiques doivent être menées pour chaque langue pour répondre, de façon fondée, aux questions immédiates (voir ci-dessus). Les livres pour chaque langue pourraient être élaborés à partir des résultats de cette analyse<sup>69</sup>.

## **8-b Concernant le traitement de la question des langues**

Les suggestions précédentes, pour être efficaces, doivent se conjuguer avec une stratégie réaliste en ce qui concerne les langues d'enseignement, qui devrait être d'ouverture.

### Choix des langues

Il n'appartient évidemment pas à Progresso de définir la politique linguistique, mais, s'appuyant sur l'aspect pédagogique, Progresso pourrait tenter de faire prévaloir le critère de compréhension: qu'élèves et enseignants soient à l'aise avec la variété instrumentalisée dans le livre, du moins dans le premier cycle (ci-dessous). Ainsi, dans les cas de langues connaissant de grandes variations, il serait bon, avant d'introduire un manuel dit commun, de le tester de façon approfondie dans les différentes zones pour lesquelles il est prévu: présenter et discuter dans la zone elle-même, le manuel avec un panel de personnes originaires de la zone et locuteurs de la variété en question - enseignants et adultes; cette enquête devant être conduite dans une ambiance libre, sans préjuger du résultat, et en évitant toute interprétation autre que linguistique des résultats<sup>70</sup>. Souvent en effet, le choix de la variété paraît procéder d'une préoccupation de nature idéologique qui cherche à utiliser la langue à l'appui d'une unité voulue et/ou

---

<sup>67</sup> Les choses avancent: au moment de la rédaction de ce rapport (mi-novembre 2003), certains manuels ont été repris, d'autres vont l'être, etc.

<sup>68</sup> Il peut être judicieux de comparer les solutions retenues dans les éditions scolaires des pays voisins, qui parfois présentent une solution à coût moindre.

<sup>69</sup> Peut-être deux modèles de livre de mathématique, distinguant selon que les langues utilisent la base 5 ou non, seraient-ils suffisants - mais cela est à voir après étude.

<sup>70</sup> Je ne crois pas, en l'état des choses, que ce travail puisse être confié à l'INDE ni même au Nelimo, qui seraient alors juge et partie.

revendiquée<sup>71</sup>. Nous suggérons de tenter de se baser uniquement sur le critère de compréhension.

Dans les cas tels le makhuwa ou le nyanja, cela amènera très vraisemblablement à retenir des variétés différentes<sup>72</sup>.

Par ailleurs, dans certaines zones particulièrement complexes, des enquêtes de terrain préalables pour déterminer quelle serait la variété, ou même la langue, la mieux adaptée seraient sans doute bien venues - il peut exister des koinés, ou langues communes, non soupçonnées<sup>73</sup>.

Cette démarche peut aussi avoir pour conséquence d'inclure des langues non représentées jusque là ...

#### Pour une stratégie différenciée

Si l'on souhaite en effet donner tout son sens à l'EB, et se situer dans le fil de la philosophie des droits linguistiques, il faut sans doute prévoir une stratégie qui différencie deux types de langues pour l'enseignement; sur le modèle de ce qui se fait au Zimbabwe avec les langues dites minoritaires, on pourrait ainsi avoir<sup>74</sup>:

- des langues locales, utilisées dans le premier cycle, pour le premier apprentissage de la lecture et de l'écriture; ces langues incluent toutes les langues parlées par les communautés, y compris les dites "variantes" lorsque l'intercompréhension n'est pas suffisamment réalisée<sup>75</sup>;
- un certain nombre de langues régionales, qui pourraient être les 17 langues retenues, introduites à partir de la 3<sup>e</sup> année quand elles ne sont pas les langues locales; pour ce qui est des langues à variation forte, c'est à ce niveau qu'une normalisation pourrait être introduite, avec le choix d'une variété de référence.

---

<sup>71</sup> Signalons que unité linguistique et unité culturelle ne sont pas nécessairement coextensives: souvent des communautés partagent de nombreux traits culturels alors même que les langues diffèrent.

<sup>72</sup> Cette question est restée indécise au sein du groupe de l'INDE jusqu'au dernier moment (S Patel, communication personnelle); makhuwa et lomwe, au minimum, sont communément distingués. Rappelons que le makhuwa shirima est reconnu comme suffisamment divergeant pour empêcher l'intercompréhension avec les autres variétés makhuwa (voir ethnologue).

<sup>73</sup> Cela rejoint la préoccupation de la SIL, qui cherche à identifier, dans les zones particulièrement hétérogènes, la (les) langue(s) les plus comprises, pour en faire le support de la traduction de la Bible.

<sup>74</sup> Au Zimbabwe, les langues dites minoritaires (telles venda, shangani, kalanga, tonga, etc) sont utilisées dans le premier cycle dans leurs zones respectives, à côté du shona et du ndebele (et de l'anglais).

<sup>75</sup> Il est important ici d'adopter une pratique ouverte, pour éviter de négliger une variété, au prétexte qu'elle est classifiée comme variante d'une autre, alors qu'elle s'en distingue autant que deux variétés à statut autonome.



Il est évident en effet qu'il est impossible d'imaginer un développement égal et simultané pour toutes les langues présentes dans le pays, dans les conditions économiques et sociales qui prévalent.

Cette politique doit aller de pair avec un développement planifié des langues et des variétés de référence, qui disposeraient alors de matériaux, donnant davantage sens à la standardisation à partir de ces dernières.

### Développement linguistique

#### *Orthographe*

Concernant l'orthographe, une certaine souplesse devrait prévaloir pour respecter les intuitions des locuteurs. Pour assurer la production de textes par les locuteurs des communautés concernées, il est essentiel en effet que ceux-ci se reconnaissent dans la variété instrumentalisée et dans le média. Cela signifie que les options orthographiques doivent être, dans la mesure du possible, consensuelles: lorsque, pour des raisons théoriques, une graphie qui rompt avec les habitudes est jugée préférable, la graphie ancienne, traditionnelle, pourrait être admise en alternative, jusqu'à ce que l'une ou l'autre l'emporte, à travers les usages<sup>76</sup>.

#### *Matériaux*

L'existence de textes de différents niveaux à lire dans la langue enseignée est à l'évidence cruciale; certains déjà existent (voir note ci-dessus), et la question est alors de les faire connaître et de les rendre disponibles et accessibles localement<sup>77</sup>.

#### *Les pays voisins*

Un aspect paraît avoir été dans l'ensemble négligé, qui est susceptible de contribuer au dépassement de cette question: le Mozambique partage des langues ou variétés avec les pays voisins, lesquels ont souvent favorisé de longue date le développement de ces langues. Ainsi, les variétés proches instrumentalisées dans les pays voisins devraient

---

<sup>76</sup> Rappelons que la fixation des orthographe ne s'imposa en Europe qu'au XIX<sup>e</sup>, après des siècles durant lesquels les écrivains prenaient beaucoup de liberté avec l'orthographe. Les réformes orthographiques décidées d'en haut ont généralement du mal à se généraliser.

<sup>77</sup> Le document de Susan Malone, O desenvolvimento da literatura etc, propose une liste des types de textes en vue de l'alfabétisation; il nous semble que cette liste est également valable dans l'optique scolaire - il s'agit aussi de fournir des textes à lire aux adultes ayant appris à l'école ...

être prise pleinement en compte dans la perspective de standardisation, et les textes dans et sur ces variétés devraient être diffusés dans la zone concernée; d'une part, les ouvrages existants peuvent inspirer les auteurs de livres scolaires, d'autre part, un corpus littéraire pourrait ainsi être accessible sans délai. Ces textes devraient être inclus dans la politique d'acquisition des bibliothèques scolaires<sup>78</sup>.

L'appel aux linguistes du Nelimo et du SIL, ainsi, bien sûr, que la consultation des travaux déjà réalisés, sont impératifs.

### **8-c Concernant la popularisation**

Enfin, Progresso doit continuer à mener, au niveau national, régional et local, des actions informatives visant à faire entendre la nature du programme, ses buts, de façon à rassurer les gens. Peut-être préparer un encart pour les journaux, répondre systématiquement à toutes les lettres de lecteur qui montrent une carence d'information ou une vue erronée, etc.

Cela doit être dirigé vers les villes et centres urbains, où l'EB est susceptible de rencontrer de bien plus grandes difficultés d'acceptation qu'en zone rurale, et où les média écrits sont diffusés. Il serait préférable en effet que l'EB ne soit pas réduite aux seules zones rurales, mais, dans la mesure où les conditions linguistiques le permettraient, soit aussi étendue en ville.

## ***7- Conclusion: Réflexion sur l'éducation, ou le rôle de l'école au Mozambique***

Pour conclure, je voudrais situer ce programme dans le cadre de la réflexion sur les finalités de l'enseignement au Mozambique; je crois que cela est indispensable, et l'EB en crée une opportunité.

C'est un débat de grande ampleur, de nature profondément politique, qui porte sur la vision de l'avenir et du devenir du pays, ainsi que de sa place dans un monde qui se veut "globalisé" mais où la marginalisation des zones périphériques s'intensifie. Il ne

---

<sup>78</sup> Compte-tenu des faibles revenus, les bibliothèques offrent le seul moyen que des textes soient accessibles en zone rurale.

saurait être question dans les quelques lignes qui suivent d'autre chose que d'un aperçu de cette réflexion<sup>79</sup>.

La question fondamentale, autour de laquelle toutes les autres s'articulent, concerne la relation entre la formation proposée à la nouvelle génération et l'avenir du pays: quelle formation, pour quoi faire ? Quelle est la perspective du développement du pays dans laquelle elle s'inscrit ? Quels moyens pour la réaliser ? Quelle est la vision de la place du pays dans l'économie mondiale ?

Cette réflexion est d'autant plus nécessaire que la scolarisation se généralise: quelle proportion d'une classe d'âge peut espérer trouver un emploi dans le secteur bureaucratique ou administratif, auxquels la formation scolaire actuelle les prépare implicitement, que celle-ci soit bilingue ou monolingue ? quelles sont les chances d'accès au secondaire, voire au supérieur ?<sup>80</sup>

Si l'on reconnaît, en l'absence de perspectives d'industrialisation requérant une large main d'œuvre ainsi que de place dans les formations secondaires et supérieures et dans l'administration, qu'une majorité de chaque génération doit rester vivre dans les zones d'origine, tirant son revenu de l'économie rurale traditionnelle, de l'agriculture, de la pêche, ou de petits artisanats, sera-ce que la formation scolaire dispensée est adaptée ? est-il raisonnable de continuer de traiter de la même façon zones urbaine et rurale ? Quelles seraient les connaissances indispensables et appropriées, pour une population paysanne ou de pêcheurs, plus moderne ? Est-ce qu'un programme identique du Limpopo au Rovuma est indiqué ? Ne serait-il temps de rompre avec un modèle qui reste finalement européen, unique et centralisé, axé sur sa propre reproduction ?

L'Education Bilingue, parce que sa nature même implique une conception profondément localisée, suggère une approche différenciée et adaptée aux différents contextes, dont les clivages majeurs se situent sans doute entre campagnes et villes, intérieur et littoral, patri- et matri-localité, etc.

---

<sup>79</sup> Cette réflexion s'inspire naturellement de la situation que connaissent certains pays africains qui ont déjà pratiqué un élargissement de la scolarité et de l'accès au supérieur.

<sup>80</sup> Au demeurant, si une partie notable d'une génération bénéficie de formations supérieures, le même problème de débouchés se posera pour celle-ci à l'issue de leurs études.

