Plurilinguisme, politique linguistique et éducation

Quels éclairages pour Mayotte ?

Sous la direction de Foued Laroussi et Fabien Liénard

Presses universitaires de Rouen et du Havre

L'envers du décor

Les politiques coloniales relatives à l'usage des langues africaines à l'école continuent de commander les attitudes (contrastes entre Afrique-du-Sud et Mozambique)

Michel Lafon[1]

Dans les systèmes éducatifs d'Afrique noire, si la place des langues (ex-)coloniales reste généralement prééminente à tous niveaux du système éducatif[2], celle attribuée aux langues « nationales » diverge[3]. Les politiques éducatives menées avant l'indépendance en Afrique-du-Sud et au Mozambique présentent ainsi des situations contrastées à l'extrême pour ce qui est du recours aux langues africaines[4]. Dans l'un, leur usage était promu et même obligatoire, dans l'autre, inexistant, voire quasi interdit. Ces politiques divergentes, poursuivies après les indépendances ont informé les attitudes de la population de façon essentiellement négative, ce qui aboutit au paradoxe que l'usage des langues africaines à l'école, largement rejeté en Afrique-du-Sud, est populaire parmi les communautés rurales au Mozambique.

Nous présentons brièvement, dans leur dimension historique, ces deux situations.

Afrique-du-Sud : le poids du passé

En Afrique-du-Sud, la politique de langue dans l'éducation figure en bonne place dans la Constitution « finale » de 1996 (South Africa, 1996), qui résulte des négociations de la transition entre l'African National Congress et le National Party[5]. Le préambule place sur un pied d'égalité 11 langues qui se voient toutes déclarées officielles : deux d'origine européennes (anglais et afrikaans) et neuf africaines. Une emphase particulière est placée sur la reconnaissance et la

---

1. Llacan-Cnrs IFAS Johannesburg South Africa. Research Fellow, Center for Research on the Politics of Language, University of Pretoria.
2. Deux exceptions notables étant la Tanzanie et peut-être Madagascar.
3. Cette politique tranche avec celle des pays d'Afrique du Nord pouvant s'appuyer sur une tradition écrite autre qui furent mieux à même de rompre avec le legs colonial. Souvent, comme en Algérie, cette stratégie, basée sur des considérations idéologiques davantage qu'éducatives, nia la réalité linguistique et culturelle plurielle du pays.
4. Éducation s'entend ici exclusivement comme l'enseignement scolaire formel de modèle occidental. L'éducation, dans le sens de systèmes et pratiques de formation des nouvelles générations, inclut bien d'autres formes, souvent référées comme informelles ou traditionnelles (Dasen, 2004) ; il existe en outre dans certaines zones du Mozambique un enseignement coranique.
5. La politique linguistique de l'Afrique-du-Sud démocratique a généré une foison d'études, généralement appréciatives du texte lui-même et de ses intentions. Voir, entre autres, N. Alexander (1989 et 2003) ; Moyo (2002) ; M. Lafon (2004[a] et 2006) qui contient de nombreuses références.

valorisation de la diversité culturelle et linguistique. La Constitution reconnaît pleinement les droits linguistiques des différents groupes ethniques du pays, y compris ceux d'origine européenne, et se garde de toute imposition linguistique explicite[6]. Ainsi, l'article 29 stipule le droit de chaque enfant à être éduqué dans la ou les langue(s) officielle(s) de son choix, et l'obligation de l'État d'y répondre « dès lors que cela est raisonnablement faisable[7] », tout en rendant obligatoire pour tous, pour la première fois dans l'histoire du pays, une période de 9 ans de scolarité qui, jusque-là, ne s'appliquait pas aux Africains[8] (Motala *et al.*, 2007, p. 2).

Les modalités de réalisation de ces principes sont articulées par des textes sectoriels pris dans la foulée (essentiellement le *National Education Policy Act*, 1996 ; le *South African Schools Act* [*SASA*], 1996 ; les *Norms and Standards for Language Policy in Public Schools in terms of SASA* 1996 ; et le *Language in Education Policy* [*LiEP*], 1997[9]) à quoi s'ajoutent éventuellement des législations provinciales, les neuf provinces qui émergèrent en 1994 disposant d'une relative autonomie. Ce tissu complexe et parfois contradictoire de lois, règlements, pratiques, etc., s'applique de plein droit aux quelques 26 000 écoles publiques[10] (*public & state aided schools*). La *LiEP*, qui établit un lien explicite entre politique de langue et attitude raciale, investit l'école d'une responsabilité particulière à travers ses choix en matière de langue dans la formation d'une société non raciale et ouverte (préambule art. 1.3). L'école est placée au centre du dispositif de construction de la nouvelle société.

Qui choisit la ou les langue(s) d'instruction et les langue(s) matière, dans une école donnée ? Depuis 1996, la décision est décentralisée à l'extrême puisque cela incombe à chaque école, par le biais de son comité d'établissement *School Governing Body* (*SGB*), *érigé en un véritable niveau de pouvoir* (« *a fourth tier of governement* », Woolman et Fleisch, 2009, p. 166). Il appartient aux ministères provinciaux de l'Éducation de vérifier la conformité des choix explicites et des pratiques des écoles avec les dispositions constitutionnelles, les réglementations sectorielles et éventuellement provinciales.

La réglementation envisage expressément (en plus d'écoles monolingues) des écoles bilingues, lesquelles se déclinent en deux modalités : i) *parallel medium*,

6. Il est juste de reconnaître que le rapport de force entre les différents groupes, la diversité linguistique (aucune langue africaine n'est langue maternelle de plus d'un tiers de la population) et le statut des diverses variétés (aucune ne dispose du prestige d'une culture écrite ancienne et de la validation religieuse) ne permettaient guère au demeurant de privilégier l'une d'entre elles.
7. Toutes les traductions de l'anglais et du portugais sont nôtres.
8. À partir de 2011, la période de scolarité obligatoire doit être avancée d'un an en intégrant l'année 0, dite *grade R* (pour *reception*), actuellement optionnelle.
9. Le site du ministère de l'Éducation (http://www.education.gov.za) fournit l'ensemble des textes réglementaires en vigueur et de nombreuses autres informations. Les textes cités ici sont accessibles aux adresses suivantes : http://www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=329\&catid=12\&category=Acts\&legtype=1 ; http://www.education.gov.za/Documents/policies/policies.asp.
10. Sans pouvoir déroger aux dispositions constitutionnelles, les écoles entièrement privées (*Independent Schools*) ne sont pas nécessairement concernées par ces textes. Cet article se limite aux établissements publics contrôlés par l'État.

où coexistent dans le même établissement des cohortes d'élèves utilisant une langue *x* et d'autres une langue *y* ; ii) *dual medium*, où, dans une même classe, certaines matières sont enseignées dans une langue *x*, d'autres, dans une langue *y* (à moins qu'il ne s'agisse d'une répétition du même enseignement).

Parallèlement, une réforme de grande ampleur portant tant sur les programmes (*Curriculum 2005*) que l'approche pédagogique, qui passe à la pédagogie sur résultat (*Outcome Based Education*, *OBE*) fut lancée en 2000[11]. Il s'agissait, d'une part, d'expurger toute notion lourde des préjugés du passé et contraire aux principes constitutionnels – de fait, ce modèle a été défini comme *colour blind* et assimilationniste (Marais et Meieir, 2008, p. 186) – et, d'autre part, d'aligner le système sur celui de pays occidentaux, l'Australie et la Nouvelle-Zélande ayant exercé une influence déterminante (voir Carpentier, 2005).

Quelle est la situation réelle dans les écoles publiques ? L'utilisation d'une langue pratiquée à la maison (*Home Language*) comme langue d'instruction est explicitement recommandée (mais non imposée), afin d'éviter la rupture linguistique entre la maison et l'école. Pour ce qui est des onze langues officielles, cette recommandation apparaît, en surface du moins, très largement suivie durant les trois premières années[12] (*Foundation Phase*), puisqu'elle s'applique tant à l'immense majorité des élèves européens, essentiellement de langue anglaise ou afrikaans[13], qu'à la plupart des élèves africains : la minorité appartenant à l'élite anglophone qui fréquente les écoles urbaines utilisant l'anglais[14], ainsi que la majorité de ceux qui parlent en premier lieu des langues africaines et qui fréquentent les écoles des *townships* et des zones rurales. Lorsqu'une langue africaine est langue initiale d'instruction, l'anglais doit être introduit au plus tard dès la seconde – voire la première – année. À partir du grade 4, il y a passage à l'anglais, la langue africaine étant en principe maintenue comme matière au titre du « bilinguisme additif[15] ».

Cette situation donne à l'évidence un avantage considérable aux élèves qui pratiquent l'anglais et/ou l'afrikaans à la maison car ce sont les seuls qui peuvent conclure leurs études dans une langue qui leur soit familière. Elle avait été envisagée comme provisoire, dans l'attente de matériaux linguistiques en langue africaine que les comités linguistiques rénovés établis par la Constitution devaient élaborer. Dans cette perspective, les nouveaux programmes, publiés en anglais au début des années 2000, furent traduits dans toutes les langues

11. D'entrée de jeu se développa une polémique sur la pertinence d'une telle méthodologie, qui aboutit a l'annonce de son retrait en 2010 au profit d'un certain retour aux fondamentaux.
12. La stratégie qui sera suivie durant l'année préparatoire *Reception* à partir de la rentrée 2011 n'a pas été explicitée. À l'heure actuelle, ces classes suivent le plus souvent la politique de l'institution : celle de l'école lorsqu'organisée par celle-ci ou celle des crèches, lesquelles revendiquent souvent l'usage unique de l'anglais…
13. Toutefois un nombre croissant d'élèves afrikaans fréquente des écoles utilisant l'anglais.
14. Les enfants de cette élite ne sont pas nécessairement monolingues : dans certaines familles, ils sont élevés dans une atmosphère multilingue où figure en règle générale l'anglais à côté des langues africaines.
15. Cette stratégie est basée sur la théorie du transfert de la capacité acquise en L 1 vers L 2, développée par Cummins (1991, cité dans Hovens, 2002).

officielles[16], et les éditeurs scolaires sont incités à produire des manuels dans toutes les langues.

Pourtant, contrairement aux expectatives, les parents africains ne réclament pas un enseignement dans « leur » langue. Au contraire, dès que le choix leur en est donné, ils optent majoritairement pour l'anglais comme langue d'instruction dès la première classe et même avant, comme en témoigne la floraison dans les *townships* de crèches anglophones. De façon encore plus inattendue, un nombre significatif d'élèves africains passent l'afrikaans en deuxième langue à *matric* plutôt que leur *home language*, certains par choix, d'autres par la force des circonstances. On ne peut que relever, chez une majorité de parents et d'élèves africains, des attitudes et plus encore des pratiques globalement négatives envers l'usage des langues africaines à l'école qui s'expliquent essentiellement par le stigmate de la *Bantu Education* et ses avatars actuels. En effet, cet héritage continue de fonder la dichotomie des établissements scolaires, dichotomie dont la politique de langue reste une caractéristique indélébile[17].

La *Bantu Education* (1954-1992)

Le programme du National Party, qui remporta les élections de 1948, était centré sur l'instauration de l'Apartheid ou « développement séparé ». Chacun des quatre groupes raciaux identifiés (Blancs, Indiens, Métis, Noirs) devait vivre dans des zones délimitées, disposant de ses aménités propres. Cette construction idéologique s'appuyait sur le postulat de différences culturelles irrémédiables entre des « races » hiérarchisées, ainsi que sur une vision univoque de la relation entre identité, communauté et langue. L'éducation était au cœur de cet édifice. Non seulement les écoles devaient être discriminées mais, à l'intérieur des deux groupes blancs et noirs, elles devaient épouser les différences linguistiques. Dès 1949, l'instruction monolingue en langue maternelle devint obligatoire pour les Européens (mettant fin aux écoles bilingues anglais/afrikaans qui avaient fleuri auparavant) ainsi que pour les Métis et les Indiens (Heugh, 2001, p. 10). Une logique similaire devait s'appliquer aux Africains à partir de 1954, quand, malgré l'opposition de vastes secteurs de la société, la *Bantu Education* (*BE*) fut imposée[18]. Le Gouvernement suspendit les aides aux écoles des missions et, dans leur immense majorité, les Africains se virent désormais cantonnés à des établissements scolaires contrôlés étroitement par l'État[19]. Les langues africaines étaient langues d'instruction obligatoires durant le cycle primaire. À partir du secondaire (standard 5, puis standard 7, correspondant au grade 9 actuellement), se produisait un changement brutal (ce que l'on a appelé plus tard *bilinguisme soustractif*) vers l'anglais et l'afrikaans qui devaient en principe être utilisés à parité.

16. *Curriculum Statement* et *Learning Outcomes*, par niveau et par matière (voir www.education.gov.za).
17. Pour une analyse plus détaillée, voir Lafon (2008[a] et à paraître[b]).
18. Sur les conditions de l'instauration de la *BE* et les réactions, voir entre autres le recueil édité par Kallaway (2002).
19. Seules purent se maintenir les rares écoles financièrement indépendantes (Behr, 1978, p. 180).

La pédagogie de la *BE* était rébarbative et routinière. Les programmes furent, dans un premier temps, étroitement utilitaires, visant à répondre aux besoins immédiats de main-d'œuvre de l'économie blanche et des communautés africaines rurales (Nyaggah, 1980, p. 65). Pour les parents africains, l'objectif de la *BE* était patent. A. Luthuli le définit ainsi : « Isoler les Africains et les convaincre de leur infériorité permanente » (2006, p. 35). L'usage scolaire des langues africaines, qui avait fait florès dans la période antérieure, entraînant, malgré la rigidité morale des missionnaires – maîtres des presses –, un début d'appropriation de l'écrit, dont témoigne l'éclosion de la littérature dans les principales langues vernaculaires dans les années 1930 (voir Ricard, 2004).

De façon particulièrement pernicieuse, les langues africaines se virent associées à la mise en place des bantoustans « *pseudo-autonomes* » (Carpentier, 2005, p. 36) qui, dans le cadre de la politique initiée dans les années 1960, devaient regrouper les Africains sur une base ethnique. Pour les Africains résidant en zone urbaine, qui, dans leur ensemble, objectaient à se voir rattachés administrativement à un bantoustan, ce fut souvent la variété qu'ils parlaient qui constitua, aux yeux de l'Administration blanche, le critère déterminant de leur appartenance. L'instrumentalisation des langues africaines fut renforcée au KwaZulu par l'introduction d'un manuel d'histoire en zoulou, Ubanthu Botho, qui promouvait la vision monolithique du parti Inkatha au pouvoir (Golan, 1994).

Les comités linguistiques communs de l'ère antérieure furent scindés et placés sous la responsabilité du ministère en charge de la *BE* (Heugh, 2001, p. 14). Désormais, les développements terminologiques furent menés de façon à accroître la différence entre des variétés élevées au rang de langues autonomes et dans un esprit exagérément puriste, privilégiant les créations lexicales internes sur les emprunts, vus comme culturellement suspects.

Pour couronner le tout, si la *BE* vit une extension de la couverture scolaire des Africains, la disparité de ressources renforçait les inégalités préexistantes. À l'apogée de la *BE*, de 1969 à 1976, pour chaque rand dépensé en faveur d'un élève noir, l'État en dépensait quinze pour un élève européen (Carpentier, 2005, p. 48), alors même que les écoles destinées aux Européens avaient largement bénéficié des largesses de l'Administration coloniale.

La *Bantu Education* devint emblématique de l'Apartheid et la politique de langue en était un élément définitoire, comme l'indiquent à l'envi les événements politiques. Ce fut autour de la question de la langue d'instruction que se cristallisa l'opposition à l'Apartheid : l'obligation brutale faite en 1976, dans ce qui était le Transvaal (maintenant Gauteng) de passer certaines matières en afrikaans à *matric* alors que, dans nombre d'écoles, cette langue n'avait pas été utilisée jusque-là comme langue d'instruction, fut le détonateur de la révolte des lycéens de Soweto. La question de la langue, désormais indissociable des inégalités éducatives et du rapport de force politique, s'invitait sur le devant de la scène. De fait, en 1979, dans une tentative d'apaisement qui fit long feu, l'obligation de l'utilisation de l'afrikaans fut levée et la transition des langues africaines vers l'anglais fut avancée de deux ans, se faisant désormais à partir de la 5[e] année d'étude (Macdonald, 1990, p. 2 ; Heugh, 2001, p. 14). En fait, la révolte, portée par la jeunesse, ne se calma qu'avec l'*aggiornamento* politique

de 1990, aboutissant à la libération des prisonniers politiques de Roben Island ainsi qu'à la levée de l'interdiction de l'ANC et aux négociations visant à instaurer un régime démocratique.

Dichotomie scolaire et usage des langues

La transformation du système scolaire fut l'un des enjeux majeurs de la transition. Le pouvoir en place souhaitait maintenir les écoles privilégiées (blanches) dans le secteur public. En 1992, le dernier gouvernement « blanc » concéda une autonomie de gestion à ces écoles afin de limiter l'emprise du futur gouvernement majoritaire – noir – (Woolman et Fleisch, 2009, p. 4). Elles furent autorisées à lever un écolage d'un montant fixé quasi souverainement par chaque comité d'établissement – *School Governing Body* – (Van Rooyen et Rossouw, 2007, p. 24). En 1994, les quelques 18 systèmes éducatifs distincts opérant en Afrique-du-Sud furent unifiés à l'intérieur d'un ministère national unique doublé de ministères provinciaux[20], et le mode de gestion des écoles fut calqué sur ce modèle sans égard pour l'ampleur de ce qui les séparait (Macdonald, 1990, p. 40).

L'ensemble des écoles publiques fut étalonné en « quintiles », basés (initialement) sur des critères objectifs liés aux infrastructures[21]. Ce classement détermine le montant des subventions de l'État, redirigées en faveur des écoles défavorisées. Depuis 2007, les écoles des deux quintiles les plus bas sont gratuites, l'État s'engageant à verser à l'école environ 800 rands par élève et par an. Mais l'important apport de fonds privés dont les écoles antérieurement blanches peuvent désormais bénéficier réduit ce rattrapage à néant, comme le montre C. Carpentier (2005, p. 313). Il compare les ressources de deux écoles de 1 000 élèves en 1999. L'école A, privilégiée, dont les parents acquittent 2 500 rands l'année, perçoit à ce titre 2 500 000 rands, l'école défavorisée B, qui réclame 50 rands aux parents, 50 000 rands. Le financement de l'État, hors personnel, s'élève à 196 000 rands pour l'école B et à 28 000 rands pour l'école A. Il reste donc un écart de plus de 2 millions de rands en faveur de l'école A, déjà avantagée en termes d'acquis (infrastructures, capital culturel, etc.) Les montants ont pu varier avec le temps mais l'ampleur des écarts perdure.

Cette économie a abouti à une distribution dichotomique des établissements publics (« *a bimodal system* », Pretorius 2008) opposant[22] :

– des écoles anciennement réservées aux Européens, généralement situées en ville, possédant belles infrastructures et équipements, notamment salles d'informatique et de documentation ; les enseignants, blancs et indiens en majorité,

20. Cela comprenait les systèmes racialement discriminés de l'Afrique-du-Sud blanche (européen, différent dans chacune des 4 provinces, indien, métis (*coloured*) et africains), ainsi que les systèmes propres de chaque bantoustan.
21. Par la suite, le statut socio-économique des parents fut pris en compte.
22. Cette catégorisation n'est évidemment pas absolue, mais elle éclaire le débat. On voit actuellement surgir une catégorie intermédiaire, constituée par certaines écoles des centre-villes anciennement destinées aux Indiens, Métis et Blancs, délaissées par ces derniers et occupées par des élèves africains de familles relativement modestes.

sont qualifiés et le taux d'encadrement élèves/professeur est souvent inférieur à la norme de 35 à 40 car ces écoles peuvent recruter des enseignants supplémentaires sur leur propre budget. Ces écoles, dites « *ex-model C* », représenteraient au plus 20 % des écoles publiques ;

– des écoles anciennement destinées aux Africains, localisées dans les *townships* ou en zones rurales (ex-bantoustans et fermes européennes) ; si certaines, surtout dans les *townships* des villes principales, sont à présent décentes, d'autres, dans les zones rurales, restent dépourvues d'eau et/ou d'électricité, de toilettes, de clôture, de gardiens, etc.[23] ; malgré des efforts budgétaires et des aides privées, nombre d'entre elles manque de ressources pédagogiques pour ne pas parler de salles fonctionnelles d'informatique. Les élèves sont souvent issus de familles très pauvres, au point que, dans le primaire, une majorité bénéficie de la distribution d'un repas quotidien (*feeding scheme*). Élèves et enseignants sont presqu'exclusivement Africains (ou, localement, Métis). Une partie d'entre eux, diplômés des collèges (fermés en 2002) de la *BE*, sont mal formés, leur niveau d'anglais étant souvent faible : il peut arriver qu'ils n'aient jamais été en contact prolongé avec des locuteurs dont l'anglais est la première langue (Macdonald, 1990, p. 39). Compte tenu du non remplacement des manquants, malades ou absents, le ratio moyen d'encadrement est plus proche de 50 ou 60 élèves par classe que des normes ministérielles. Les écoles récemment construites dans les *townships* pour faire face à l'exode rural[24], si elles sont mieux dotées en termes d'infrastructures, partagent avec les anciennes les mêmes contraintes de ressources.

Rejet des langues africaines

Les choix de langues sont partie intégrante de la dichotomie entre établissements. Depuis 1992, les parents africains peuvent inscrire leurs enfants dans les écoles de leur choix, y compris les écoles *ex-model C* s'ils en ont les moyens ou peuvent prétendre à une exemption des droits[25]. Cela a entraîné une véritable ruée des élèves africains vers ces écoles, à la recherche de qualité, du moins de résultat. Cette vue est justifiée. Selon Bloch (2009, p. 59), la grande majorité des réussites à *matric* provient d'environ 20 % des écoles publiques, ce chiffre correspondant à l'ensemble des écoles *ex-model C*, d'une part, et à une infime partie des écoles ordinaires ou africaines d'autre part. De façon particulièrement troublante, la grande majorité des enseignants des *townships* qui eux-mêmes enseignent en langues africaines, et qui pourtant reconnaissent volontiers la pertinence et l'importance de pratiquer sa langue maternelle, y inscrivent leurs enfants (Ngcobo, 2001 ; interviews, enseignants, Mlazi, 2007, Mamelodi et Soweto, 2010). Dans ces écoles, même celles dont les effectifs sont

23. La violence et les vols d'équipement sont des problèmes récurrents dans les *townships*.
24. Les nouveaux arrivants s'installent généralement dans les bidonvilles (*informal settlements*) qui prolifèrent aux abords des *townships*, plutôt que dans les quartiers établis, d'où la nécessité de nouvelles écoles.
25. Si elle dispose de places, une école est tenue d'admettre les enfants nécessiteux dont les parents habitent ou travaillent à proximité en accordant des exemptions totales ou partielles.

largement – voire totalement – africains, et dans les zones linguistiquement homogènes, quasi monolingues, l'anglais s'impose sans même qu'une autre option soit envisagée, ne serait-ce que parce que les enseignants sont en majorité non-Africains. Comme langue d'instruction, les langues africaines restent en effet cantonnées aux seules écoles disfonctionnelles. En outre, en tant que matière, la deuxième langue y reste le plus souvent l'afrikaans, seule une minorité proposant une langue africaine[26]. Pour tenter de retenir les parents et éviter la fermeture due à un manque d'effectif, des écoles primaires de *township* choisissent même l'anglais comme langue d'instruction, car cela suggère la qualité. Et, logiquement, pour préparer les enfants, fleurissent crèches ou maternelles privées qui se vantent d'utiliser l'anglais (*English-medium preprimary school*).

Cette perception négative se nourrit aussi de l'absence d'avancée vis-à-vis des nombreux problèmes techniques auxquels sont confrontées les langues africaines dans leur usage scolaire : choix des variétés, en l'absence fréquente d'une variété de prestige ; écart entre langue scolaire et langue parlée (dialecte régional ou langue urbaine) ; purisme des comités linguistiques qui cherchent à bannir les emprunts au profit de termes obsolètes ; marginalisation des vernaculaires locaux utilisés pourtant dans le cadre de pratiques spontanées d'alternance codique tolérées en classe, mais non avalisées aux examens ; ainsi que multilinguisme scolaire qui rend l'usage de la langue maternelle problématique dans les zones urbaines[27].

L'usage des langues africaines à l'école reste ainsi inextricablement associé à un enseignement de mauvaise qualité dispensé par des écoles non performantes, alors que l'anglais paraît la condition, sinon la garantie, d'un meilleur enseignement sans la contrepartie qu'eût pu représenter la généralisation de l'enseignement d'une langue africaine à tous.

Mozambique : la revanche des indigènes

De façon presqu'unique en Afrique, l'histoire coloniale *et* postcoloniale du Mozambique se caractérise par une politique de dénigrement des langues et cultures locales. Cela fut le cas de la politique coloniale, à travers la promotion de la langue et du mode de vie portugais par « l'assimilation », mais aussi de celle du parti Frelimo dans la première décennie après l'indépendance obtenue en 1974[28]. Ce ne fut qu'après la promulgation d'une nouvelle constitution en 1990, dans la perspective des négociations de paix avec la Renamo (*Resistancia Nacional Moçambicana*), que purent se développer des programmes éducatifs utilisant les langues locales. Lorsqu'à partir de 2002 est mis en place à titre expérimental un modèle « d'éducation bilingue », qui fait de celles-ci la langue

26. Il est juste de noter que certaines écoles *ex-model C* ont cherché à introduire des langues africaines comme langue d'instruction mais ont reculé devant la difficulté de choix due à leur multiplicité et le refus des parents africains, certains croyant déceler dans cette mesure une volonté de re-ségrégation (Pillay, 2009, p. 81).
27. Faute d'espace, il n'est pas possible d'illustrer ces aspects ici.
28. Le *Frente de Liberação de Moçambique* a pris le pouvoir à l'indépendance en 1974, après une lutte de libération de dix ans.

de première alphabétisation dans l'enseignement primaire, ce programme, malgré ses nombreuses failles, entraîne l'adhésion des communautés concernées et cette adhésion a assuré non seulement son maintien mais aussi son extension.

Nous revenons sur les aspects clefs cette évolution.

L'héritage de l'assimilation[29]

Pour des raisons tant utilitaires qu'idéologiques, le Portugal développa au Mozambique, durant la période de consolidation coloniale, la politique d'assimilation[30]. Le statut d'assimilé offrait des avantages notables. Outre des emplois de commis dans l'Administration ou les firmes privées, ils étaient dispensés du travail forcé, pouvaient se déplacer librement sans permis, étaient soumis aux tribunaux portugais et non à la justice traditionnelle et, surtout, leurs enfants avaient accès aux écoles européennes (Honwana et Isaacman, 1988, p. 81 et 91 ; Moreira, 1997, p. 46). Par ces concessions, le pouvoir colonial espérait se gagner un soutien parmi la population. Dans une large mesure ce calcul se révéla correct, même si c'est aussi de ce groupe qu'émergea, au début du XX^e^ siècle, le précurseur des mouvements nationalistes, notamment au sein de l'association Negrofilo animée par Joao Albasini (Honwana et Isaacman, 1988, p. 12-13, 28, 55 et 209 ; Moreira, 1997, p. 49, 96 et 103).

Les assimilés étaient descendants de Portugais et de femmes locales et/ou avaient fréquenté des écoles missionnaires et s'étaient convertis. Si la première catégorie se rencontrait plutôt dans les zones de colonisation ancienne de la vallée du Zambèze, au XX^e^ siècle, l'élite africaine éduquée provenait essentiellement du Sud où le port de Lourenco-Marques (Maputo) avait été promu au rang de capitale.

Les assimilés se caractérisaient par leur adoption des mœurs européennes. « Être assimilé c'est ressembler aux Blancs » commente Moreira, référant au premier quart du XX^e^ siècle (1997, p. 50 et 103). Ils devaient renoncer aux aspects les plus saillants des pratiques traditionnelles, notamment la polygamie et la *lobolo* (paiement des épouses), les initiations, la participation aux cérémonies liées aux ancêtres, se coupant ainsi de leur milieu d'origine. Cela vint à inclure, dans la dernière période au moins, leur usage des langues africaines, comme le dénonça Mondlane (1979, p. 43).

En effet, les langues africaines pâtirent de l'évolution politique.

29. On se reportera à Newitt (1995) pour une histoire du pays ; sur l'assimilation, voir Mondlane (1979), Moreira (1997) et la biographie de R. Honwana commentée par Isaacman (Honwana et Isaacman, 1998). Stroud (1999) contient une analyse détaillée du rôle du portugais dans la construction nationale post-indépendance.
30. La colonisation du Mozambique se fit en deux temps principaux. Dès le XVI^e^ siècle, la couronne portugaise établit quelques places fortes sur le littoral du Centre-Nord, dans l'estuaire et le long du cours du Zambèze, élevant l'île de Mozambique au rang de capitale. Ce n'est qu'à la fin du XIX^e^ siècle que, mis au pied du mur par la compétition entre puissances coloniales pour le partage du continent, le Portugal, au bout de longues campagnes de pacification, parvint à établir son contrôle sur l'ensemble du Mozambique actuel. Même ainsi, jusqu'au milieu du XX^e^ siècle, seul le Sud était sous son autorité directe et c'est surtout là que la politique d'assimilation fut développée.

Alors que les missions protestantes, actives des le milieu du XIX[e] siècle dans le Sud à partir de ce qui était la république du Transvaal, avaient utilisé les langues africaines[31], produisant une mince élite bilingue apte à lire et écrire tant en ronga qu'en portugais[32], le désir de contrôle du pouvoir colonial amena celui-ci à réduire considérablement leur marge de manœuvre. En 1907, dans une réaction protectionniste face à la domination économique et politique britannique, l'usage d'autres langues que le portugais fut cantonné aux trois premières années du primaire, l'écrit en « langue bantoue » étant même interdit en 1929 (Moreira, 1997, p. 47 ; Cahen, 2000, p. 4 ; Stroud et Tuzine, 1998, dans Cumbe et Machanga, 2001 ; Linder, 2001, p. 159). Dans les années 1930, la plupart des écoles des missions étrangères (protestantes) fut transférée à l'église catholique, jugée plus docile, avec laquelle avait été signé en 1940 un concordat et dont le programme n'accordait aucune place aux langues africaines. « Les écoles pour les Africains sont tout d'abord des agences pour la diffusion de la langue et de la culture portugaise » pouvait observer Mondlane à leur propos (1979, p. 54). Cela sonna le glas de l'appropriation de l'écrit en vernaculaire qui, à l'image de ce qui s'était passé en Afrique-du-Sud, paraissait alors en bonne voie.

Ainsi, par l'adoption du mode de vie portugais chrétien et la pratique exclusive du portugais, une fraction de la population se voyait élevée au-dessus de la masse indigène, accédant à un statut proche de celui des colons et fonctionnaires venus de Métropole. L'impact chiffré de cette politique ne doit pas être surestimé : à la veille de l'indépendance, à peine un tiers des enfants étaient scolarisés (Gomez, 1999, p. 70-71) et le portugais n'était langue maternelle que d'environ 8 % d'une population dont le taux d'alphabétisation restait inférieur à 10 % (Lopez, 1998, p. 465). Mais il suffit à assurer, tant parmi cette élite que parmi la masse des Africains à son contact qui aspiraient à échapper à un sort peu enviable, le prestige de la culture occidentale et corrélativement le dédain – voire le mépris – envers les pratiques locales. L'abrogation de l'assimilation en 1961, avec l'abolition du travail forcé et l'extension de la citoyenneté à toute la population (Gomez, 1999 , p. 54; O'Laughlin, 2000) contribua, en fait, à en généraliser l'idéologie, sinon les pratiques.

Dès la période de la lutte de libération, le Frelimo opta pour l'usage exclusif du portugais. Deux raisons au moins : le portugais paraissait être la seule langue commune potentielle à des militants provenant de régions diverses et éloignées regroupées par la seule colonisation ; et nombre de cadres, assimilés eux-mêmes, étaient, du fait de leur parcours personnel, mal à l'aise face aux langues et cultures africaines. Cette politique fut poursuivie à l'indépendance et le portugais proclamé d'entrée de jeu « langue de l'unité nationale ». Il s'agissait cette fois de renforcer l'unité nationale dans un pays particulièrement instable (Stroud, 1999, p. 345) et de maintenir une frontière linguistique face aux

31. Essentiellement la Mission suisse, dont l'histoire est décrite par Harries (2007).
32. En témoignent quelques feuilles bilingues de l'époque, notamment *o Brado Africano* de l'association Negrofilo.

voisins anglophones. À cette attitude, au demeurant commune sur le continent, vint s'ajouter pour un régime de parti unique d'inspiration marxiste une obsession singulière pour la modernisation. Le régime s'attela à la construction de « l'homme nouveau ». Les pratiques traditionnelles, jugées antinomiques d'une vision du progrès réduit à la simple adoption des modes de vie et de pensée occidentaux, se virent niées dans leur réalité même. Pour les cadres du Frelimo et de l'appareil d'État, « les langues et cultures africaines [restaient] l'expression de l'obscurantisme et des sources possibles de division tribale » (Balegamire *et al.*, 2004). Par leur usage exclusif du portugais, ils pouvaient en outre faire état de leur loyauté (Stroud, 1999, p. 354). L'usage des langues africaines était proscrit lors de toute circonstance officielle, y compris dans les tribunaux (Isaacman, 1983, p. 115).

Il paraît peu contestable que cette attitude de dénigrement systématique des pratiques africaines au nom du modernisme ne provienne d'une appropriation et d'un approfondissement par la classe urbaine et la bureaucratie de l'idéologie de l'assimilation. « [...] Le modernisme du Frelimo était ancré dans la politique de l'assimilation qui refusait la diversité culturelle et linguistique du pays. Elle visait à créer l'homme nouveau, un homme socialiste [...] supposé émerger dépourvu de toute culture et histoire, à l'exception d'une perception du passé comme hostile » écrit A. M. Mudiue (1999, p. 37). Gevray parle à ce propos de l'idéologie de la « page blanche » (dans Hall et Young, 1999, p. 219).

Pour concrétiser son projet et « élever » le niveau culturel du peuple, le régime mit en place un programme extensif d'éducation dont l'alphabétisation des adultes était partie intégrante. Bien entendu, ce programme recourait exclusivement au portugais.

Aggiornamento

La guerre civile, initialement suscitée par la Rhodésie de Ian Smith dans le but d'affaiblir un régime susceptible de soutenir les mouvements de libération, trouva un large écho dans certaines régions du pays du fait notamment des frustrations causées par la politique de « modernisation ». Le programme de la Renamo, créée en 1976, avec le soutien des services secrets rhodésiens (Hall et Young, 1998, p. 117 et suiv.), incluait un retour aux pratiques bannies par le Frelimo, dont l'usage des langues africaines[33], et capta le soutien de chefs traditionnels. Les écoles, perçues comme instruments de l'État frelimiste, furent l'une des cibles privilégiées des attaques[34] et les campagnes d'alphabétisation, tant du fait de l'insécurité, de la désorganisation généralisée de l'état que de la chute de l'enthousiasme, avaient quasiment pris fin. Dans la perspective des négociations entamées à la fin des années 1980, une nouvelle Constitution qui admettait le multipartisme fut promulguée en 1990. Cela marqua un *aggiornamento* culturel et idéologique qui, peu à peu, infléchit le discours

33. La Renamo utilisait les « langues nationales », en particulier le ndau, langue de la majorité de ses cadres (Stroud, 1999, p. 360 ; Hall et Young, 1999, p. 174).
34. En 1992, seules 3 384 écoles primaires fonctionnaient ; elles étaient 5 730 en 1980 (Matusse, 1994, p. 548).

officiel et les pratiques éducatives. Ainsi, depuis le début des années 1990, l'usage des langues africaines est-il admis dans l'alphabétisation d'adultes, de fait largement abandonnée aux opérateurs non étatiques (églises, ONG) et une expérience bilingue limitée à deux langues africaines fut menée de 1993 à 1997-1998[35]. En 1997, l'extension à l'échelle nationale fut annoncée. Il s'agit d'un modèle « transitionnel », la langue locale étant utilisée comme langue d'instruction durant les trois premières années avant d'être remplacée à partir de la 4e par le portugais, introduit à l'oral dès la 1re année. 15 langues, couvrant l'ensemble du pays, avaient été retenues, à raison de deux langues par province, et le programme devait être lancé dans 22 écoles pilotes situées dans des zones rurales linguistiquement homogènes sur les 8 000 que comptait alors le pays. Le modèle devait se diffuser « par expansion verticale », avec chaque année l'ouverture d'un niveau supérieur (la 4e année devant être atteinte à la rentrée 2006) et de deux nouvelles premières classes dans chaque école concernée.

Cette stratégie va de pair avec la localisation d'une partie des contenus dans le cadre du renouvellement des programmes (*Novo Curriculo*) en 2003[36]. Les communautés locales sont invitées à intervenir au titre des « capacités pour la vie ». En principe les langues africaines doivent aussi être offertes comme matière dans l'enseignement monolingue en portugais.

Là comme ailleurs, la motivation essentielle est l'échec scolaire : de 1992 à 1998, le taux moyen de redoublement dans les 5 premières années reste ancré à un quart de l'effectif (Balegamire *et al.*, 2004) et il apparaît clairement que la méconnaissance de la langue d'instruction dans les zones rurales par les enfants mais aussi les professeurs est au cœur du problème[37] : « La question de la langue est un facteur déterminant dans l'activité éducative [*o processo de ensino-aprendizagem*], [...] dans la mesure où la majorité des élèves mozambicains [...] parlent une langue maternelle différente de la langue d'enseignement » notent Conceição *et al.* (1998). Le plan stratégique d'éducation 1997-2001, publié en 1998, le reconnaît implicitement (p. 21). C'est aussi la thèse de Dias, qui projette le portugais comme vecteur d'inégalités scolaires, dans un ouvrage qui connut à sa sortie un certain retentissement (Dias, 2002).

Dans son ensemble, cette expérience est dans la ligne de la politique scolaire du voisin sud-africain, rejoignant une recommandation exprimée au niveau de la SADC (Balegamire *et al.*, 2004).

35. Il s'agit du Pebimo, *Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique*, décrit par Benson (2000 et 2001).
36. Cela fait partie d'un vaste mouvement de décentralisation administrative, qui voit les échelons locaux assumer des responsabilités croissantes dans tous les domaines, y compris la planification et le développement.
37. La même constatation s'applique à l'alphabétisation : en 1998 à peine 42 % de la population évaluée à 17 millions était considéré comme alphabétisée (*Recenseamento geral da população* de 1997, d'après le site *web* de *l'Instituto de Estatistica*).

Enthousiasme populaire malgré tout : « expansão selvagem »

Ce changement de cap est une véritable révolution dans un pays où la langue coloniale avait été érigée en symbole et instrument de l'unité nationale. Il bouleverse les croyances et les pratiques d'un personnel éducatif endoctriné dans le catéchisme de l'inadéquation des langues africaines pour la modernité et suscite le scepticisme d'une grande partie de la classe moyenne. De fait, il est stipulé que l'éducation bilingue ne saurait être obligatoire, les parents restant libres de demander le transfert de leur enfant vers une classe monolingue.

Or, d'entrée de jeu, l'expérience a suscité l'enthousiasme et la fierté dans les communautés concernées, au point d'entraîner son élargissement initial de 22 à 32 écoles[38]. En 2005, l'EB touchait déjà environ 4 200 élèves. Ce processus d'extension non prévue (*expansão selvagem* dans le jargon de l'INDE[39]) s'est depuis accéléré. On estime qu'en 2010 ce sont plus de 200 écoles sur un total d'environ 12 000 qui sont concernées, impliquant quelques 28 000 élèves[40]. Pourtant, le programme souffre de nombreuses carences relatives notamment i) au choix des langues, en partie arbitraire ; ii) à leur instrumentalisation souvent déficiente et contestée tant pour ce qui est de l'orthographe que des terminologies ; iii) au manque de livres et de matériel pédagogique[41] ; iv) à la formation déficiente des enseignants ; v) à l'absence de suivi et de soutien central, difficultés qui ne se résolvent, graduellement, que ponctuellement, grâce à l'appui d'ONG, les capacités de l'INDE étant largement dépassées par le succès même[42]. Cette expérience novatrice se met en place en effet dans un contexte de pénurie de ressources humaines, logistiques et financières, aggravée par une extension considérable de l'accès à l'enseignement primaire (entre 1997 et 2003, l'effectif scolaire passe de 1,7 à 2,8 millions ; MEC 2005) entraînant, de l'aveu même des autorités, une détérioration d'une qualité au demeurant plus que modeste. Il aurait pu paraître paradoxal de prioriser les langues africaines quand l'enseignement du portugais ne bénéficie pas des conditions minimales. Il n'est pas sûr que la situation de l'enseignement bilingue soit pire que celle de l'enseignement monolingue. Balegamire *et al.* (2004) font état toutefois d'une plus grande difficulté de déboursement des fonds attribués au programme bilingue. Celui-ci, en revanche, facilite l'intervention des parents, l'obstacle linguistique étant levé, et est ainsi mieux intégré socialement. Enfin, et tant que l'expérience reste limitée aux zones rurales, il n'y a pas, contrairement à l'Afrique-du-Sud, de différences significatives entre écoles, qui soient basées sur la langue d'instruction.

38. À la demande des communautés locales, le mwani fut ajouté à Cabo-Delgado et le ndau, initialement retenu dans les seules provinces de Manica et Sofala, à Inhambane (A Dhorsan, comm. pers.)
39. Fondé en 1978, l'*Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação* est chargé de la recherche en éducation, en particulier de la conception des programmes.
40. D'après une enquête chiffrée de 2009, communiquée par V. Bisquet de l'INDE.
41. Jusqu'à la rentrée 2010, aucun manuel n'était disponible dans les langues autres que celles soutenues par Progresso (voir plus bas), les enseignants travaillant avec des photocopies de la première version, non amendée.
42. Sur Progresso, voir Lafon (2004[b]).

L'importance et la constance du soutien populaire dans les zones rurales procèdent, selon nous, non pas tant de meilleurs résultats scolaires ou professionnels, qui, en tout état de cause, tardent à se vérifier, mais de la satisfaction de voir sa langue et sa culture reconnues, avalisées par un système qui les a niées. Ce programme signale, en effet, l'acceptation, si longtemps différée, d'une identité plurielle qui intègre ceux qui étaient exclus de la nation moderne. De fait, même si cela reste superficiel, le discours a changé. Les pratiques et traditions africaines ne sont plus objet de risée parmi l'élite urbaine, la linguistique bantoue a désormais droit de cité à l'université et est partie intégrante de la formation des maîtres. On annonce même une refonte de la Constitution pour faire place aux langues africaines (Lafon, à paraître). Ces changements subtils amorcent incontestablement un nouvel équilibre dans la dialectique entre assimilation et africanité. Toutefois, ce programme contient sa propre limite : son extension aux zones urbaines paraît problématique du fait notamment de leur caractère multilingue. En outre, l'apprentissage des langues africaines comme matière dans l'enseignement monolingue portugais, reste à la traîne. Prévu en 1997, il ne s'est pas concrétisé. Pourtant il serait susceptible de mieux intégrer l'ensemble de la population.

Des enseignements pour Mayotte ?

Les réactions populaires extrêmement contrastées en Afrique-du-Sud et au Mozambique envers des stratégies éducatives comparables reflètent avant tout, semble-t-il, une volonté de rompre avec un passé d'imposition. Le politique prime sur les considérations pédagogiques.

En Afrique-du-Sud, l'usage des langues africaines rappelle encore à beaucoup la politique honnie de la *Bantu Education* de l'Apartheid dont il ne parvient pas à s'affranchir. De ce fait, et parce que les langues africaines restent toujours cantonnées à des écoles disfonctionelles, les parents se montrent réticents. Au Mozambique, en revanche, l'introduction des langues africaines à l'école, en rupture marquée avec les pratiques antérieures, suscite *ipso facto* l'enthousiasme des communautés concernées.

Qu'en serait-il à Mayotte, caractérisée par une configuration d'une grande complexité ? Sur le plan scolaire coexistent au moins le système scolaire français métropolitain, maintenant généralisé, qui recoure exclusivement au français et le système coranique traditionnel, faisant usage de l'arabe mais aussi oralement des variétés locales (shimaore et kibushi), ainsi que le système coranique moderne basé sur l'arabe un moment envisagé, sans parler de la connaissance diffuse des expériences d'utilisation des langues « nationales » durant les périodes « révolutionnaires » qui secouèrent les îles voisines de Madagascar et des Comores ou encore de celles plus stables des pays anglophones riverains, Tanzanie et Kenya. Sur le plan politique, la situation est à la fois unique et ambiguë : la volonté quasi unanime de rattachement à la France telle qu'exprimée lors du référendum sur la départementalisation de 2009 n'oblitère pas la revendication d'appartenance à la communauté musulmane non plus que la reconnaissance

des liens culturels et humains avec les îles voisines, des Comores et de Madagascar.

Dans ce contexte, les préférences linguistiques pour l'école peuvent facilement exprimer des choix de nature politique. La morale qui ressort des cas concrets reportés ici suggère que, pour dépasser de possibles conflits d'allégeance, il faut éviter toute politisation du discours éducatif pour s'en tenir aux réalités pédagogiques et culturelles, et agir avec souplesse en s'adaptant à des situations qui peuvent différer d'un village – voire d'une école – à l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDER N., 1989, *Language policy and national unity in South Africa/Azania : an essay*, Le Cap, Buchu Books.

—, 2003, *The Intellectualisation of African Languages, the African Academy of Languages and the Implementation of the Language Plan of Action for Africa.*

BALEGAMIRE BAZILLASHE J. *et al.*, 2004, « Curriculum Reform, Political Change & Reinforcement of National Identity in Mozambique », dans S. Tawl et A. Harley (dir.), *Education, conflict & social cohesion*, Genève, UNESCO.

BEHR A. L., 1978, *New Perspectives in South African Education*, Durban, Butterworths.

BENSON C., 2000, « The Primary Bilingual Education experience in Mozambique, 1993 to 1997 », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n° 3, p. 149-166.

—, 2001, *Final Report on Bilingual Education*, Stockholm, Sida.

BLOCH G., 2009, *The toxic mix : what's wrong with South Africa's schools and how to fix it*, Le Cap, Tafelberg.

CAHEN M., 2000, « L'État nouveau et la diversification religieuse au Mozambique 1930-1974 », (1) « Le résistible essor de la portugalisation catholique (1930-1961) » ; (2) « La portugalisation désespérée (1959-1974) », *Cahiers d'études africaines*, n^{os} 158-159.

CARPENTIER C., 2005, *L'École en Afrique-du-Sud, entre fantômes de l'Apartheid et contraintes du marché*, Paris, Karthala.

CONCEICAO R. da *et al.*, 1998, *Relatório das Pesquisas Antropológicas Sobre a Interação Entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, Realizadas nas Províncias de Nampula, Manica e Inhambane*, Maputo, Universidade Edouardo Mondlane-Dep de Arqueologia e Antropologia.

CUMBE C. et MUCHANGA A., 2001, « Contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain », *Cahiers d'études africaines*, n^{os} 163-164.

CUMMINS J., 1991, *Interdependence of First and Second Language Proficiency in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press.

DASEN P. R., 2004, « Éducation informelle et processus d'apprentissage », dans A. Akkari et P. R. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan, p. 23-52.

DIAS H. N., 2002, *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar : em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*, Maputo, Promedia.

GOLAN-AGNON D., 1994, *Inventing Shaka : using history in the construction of Zulu nationalism Boulder*, CO, L. Rienner.

GOMEZ M. B., 1999, *Educação Moçambicana, Historia de um proceso : 1962-1984*, Maputo, Livraria Universitaria.

Governo de Moçambique, 1990, *Constituçao Maputo Imprensa nacional.*

—, 1998, *Education sector Strategic Plan 1997-2001*, Maputo, Ministério da Educação (Mined).

—, 2004, *Constituçao Maputo Imprensa nacional.*

—, 2006, *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006/2011 – Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando Moçambicanidade*, Maputo, Ministério da Educação e Cultura (MEC).

HALL M. et YOUNG T., 1997, *Confronting Leviathan : Mozambique since independence*, Athens, Ohio University Press.

HARRIES P., 2007, *Butterflies & barbarians : Swiss missionaries & systems of knowledge in South-East Africa*, Oxford-Harare-Johannesburg-Athens, James Currey-Weaver Press-Wits University Press-Ohio University Press.

HEUGH K., 2002, « The Case against Bilingual and Multilingual Education in South Africa. Laying bre the myths », *Perspectives in Education*, n° 20(1), p. 171-196.

HONWANA R. B. M. et ISAACMAN A. F., 1988, *The life history of Raúl Honwana : an inside view of Mozambique from colonialism to independence, 1905-1975*, Boulder, L. Rienner Publishers.

HOVENS M., 2002, « Bilingual Education in West Africa : Does it work ? », *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, n° 5, p. 249-266.

ISAACMAN A. F. et ISAACMAN B., 1983, *Mozambique : from colonialism to revolution, 1900-1982*, Boulder, Colo. Aldershot-Hampshire, Westview Press-Gower.

KALLAWAY P., 2002, *The history of education under apartheid, 1948-1994 : the doors of learning and culture shall be opened*, New-York, Peter Lang.

LAFON M., 2004[a], « De la diversité linguistique en Afrique-du-Sud : comment transformer un facteur de division en un outil de construction nationale ? », dans P. Guillaume, N. Pejout et A. Wakabwe (dir.), *L'Afrique-du-Sud, dix ans après, transition accomplie ?*, Paris, IFAS-Karthala, p. 215-247, http://www.ifas.org.za.

—, 2004[b], *Visite de classes bilingues dans les provinces du Niassa et du cabo-Delgado – Évaluation de l'ensemble du programme*, Progresso Maputo, http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00184986/fr/.

—, 2006, « Linguistic diversity in South Africa – will a historically divisive factor become a hallmark for transformation ? », dans A. Wakabwe-Segatti, N. Pejout et P. Guillaume (dir.), *Ten years of Democratic South Africa. Transition accomplished ?*, Johannesburg, IFAS, « Cahiers de l'Ifas, 8 », p. 142-170, http://www.ifas.co.za/research/index.php.

—, 2008[a], « Asikhulume ! African Language for All, a Powerful Strategy for Spearheading Transformation and Improvement of the South African Education System », dans *id.* et V. Webb (dir.), *Standardisation of African Languages in South Africa*, Johannesburg, Ifas, « Cahiers de l'Ifas, 11 », p. 35-59, http://www.ifas.org.za/research/index.php, http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00339063/fr/.

—, 2008[b], « Mozambique, vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue », dans H. Tourneux (dir.), *Langues, Cultures et Développement*, Paris, Karthala, p. 217-250, http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00315939/fr/.

LAFON M., à paraître[a], « People-driven Bilingual Education in Mozambique – a first nail in the coffin of assimilation ? A contextualised look at the program », *Mozambique Reader.*

—, à paraître[b], « Se payer d'intention : en Afrique-du-Sud, malgré un discours ambitieux, la transformation linguistique de l'école est en panne et les inégalités héritées demeurent », dans C. Labrune-Badiane (dir.), *Cahier Afrique SEDET*, « L'école en situation post-coloniale, cir. 25 ».

LINDER A., 2001, *Os suicos em Moçambique*, Maputo, Arquivo Historico de Moçambique.

LOPES A. J., 1998, « The language Situation in Mozambique », *Journal of multilingual and multicultural development*, n° 19 (5-6), p. 440-486.

LUTHULI A., 2006, *Let my People Go, The Autobiography of Albert Luthuli*, Le Cap, Tafelberg.

MACDONALD C. A., 1990, « Crossing the threshold into standard 3 », *Black Education – the consolidaded main report of the threshold project*, Pretoria, HSRC.

MARAIS P. et MEIER C., 2008, « Student teachers' understanding of multicultural education in public schools », *Africa/Education/Review*, n° 5(2), p. 184-198.

MONDLANE E., 1979, *Mozambique, de la colonisation portugaise à la libération nationale*, Paris, L'Harmattan-Centre d'information sur le Mozambique .

MOREIRA J., 1997, *Os Assimilados, João Albasini e as Eleições 1900-1922*, Maputo.

MOTALA S., VEERLE DIELTIENS *et al.*, 2007, *Educational Access In South Africa : Country Analytic Report*, Brighton, University of Sussex-Consortium for Research on Educational Access Transitions and Equity (CREATE), http://www.create-rpc.org/pdf_documents/South_Africa_CAR.pdf.

MOYO T., 2002, « Mother tongues vs an excolonial language as media of instruction and the promotion of multilingualism : the South African experience », *South-African Journal of African languages*, n° 2, p. 149-160.

MUDIUE A. M., 1999, *A Formação de Professores Primários em Moçambique : um estudo de caso do centro de formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986*, Maputo, INDE.

NEWITT M. D. D., 1995, *A history of Mozambique*, Bloomington, Indiana University Press.

NGCOBO S., 2001, « IsiZulu-speaking educators'attitudes towards the role of isiZulu in education », *Durban Applied Linguistics UKZN.*

NYAGGAH M., 1980, *Apartheid and Second-Class Education in South Africa*, Santa Barbara, ABC-Clio.

O'LAUGHLIN B., 2000, « Class and the customary : the ambiguous legacy of the Indigenato in Mozambique », *African Affairs*, n° 99, p. 5-46.

PILLAY M., 2009, *An Investigation into the Languages of Learning and Teaching in Schools*, Johannesburg, Witwatersrand Education Policy Unit.

PRETORIUS E. J., 2008, « What happens in (print) poor environments ? Reading in African languages and school language policies », dans M. Lafon et V. Webb (dir.),

Standardisation of African Languages in South Africa, Johannesburg, Ifas, « Cahiers de l'Ifas, 11 », p. 60-87.

RICARD A., 2004, *The Languages and Litteratures of Africa*, James Currey.

South-Africa, 1993, *Constitution of the Republic of South Africa*, Pretoria Government printer.

—, Department of Education, 1996[a], *Language in Education Policy*, Pretoria Government Printer.

—, Department of Education, 1996[b], *Norms and Standards regarding Language Policy*, Pretoria Government Printer.

—, President's Office, 1996[c], *South African School Act*, Pretoria Government Printer.

—, Government, 1996[d], *Constitution of the Republic of South Africa Department Government Body*, City Government Printer.

STROUD J., 1999, « Portuguese as ideology and politics in Mozambique: semiotic (re)constructions of a postcolony », dans J. Blommaert (dir.) *Language Ideological Debates*, Mouton de Gruyter, p. 343-380.

VAN ROOYEN J. et Rossouw J. P., 2007, « School Governance and Management: Backgrounds/Concepts", dans R. Joubert et B. Elmana (dir.), *Public School Governance in South Africa*, CELP SORB, p. 10-28.

WOOLMAN S. et BRAHM FLEISCH, 2009, *The Constitution in the Classroom: Law and Education in South Africa 1994-2008*, Pretoria, Pretoria University Law Press.

Paroles de parents tizi-ouzouèens[1] à propos des langues à faire acquérir à leurs enfants

Chérif SINI[2]

INTRODUCTION

J'expose dans la présente contribution quelques résultats d'une recherche en cours de réalisation en association avec le Centre national de recherche en anthropologie sociale et culturelle d'Oran autour des pratiques intra-familiales et des transmissions de langues dans l'espace social kabyle actuel. À la base de cette recherche, il y a l'hypothèse selon laquelle la famille et la femme kabyles, traditionnellement considérées respectivement comme étant le noyau et le garant de la reproduction des valeurs communautaires, parmi lesquelles la langue et autres rituels d'échanges, le seraient de moins en moins, pour ne pas dire qu'elles représenteraient de plus en plus respectivement le lieu et l'un des agents sociaux d'une rupture les engageant dans un processus d'adaptation aux exigences des nouvelles formes de perception de la réussite sociale. En me fondant sur les principes de la linguistique praxématique intégrés à une approche micro-sociolinguistique de langues en contact, j'analyse ici quarante-trois entretiens réalisés avec des parents tizi-ouzouèens à propos des langues à faire acquérir à leurs enfants. L'objectif consiste à saisir la nature des enjeux au cœur du choix que l'on fait de plus en plus de faire acquérir le français aux enfants au plus bas âge, alors que leur région connaît depuis une trentaine d'années une mobilisation sociale et politique pour les droits linguistiques, culturelles et identitaires des Berbères. Toute la question est de savoir, donc, pourquoi l'engouement attendu pour le berbère, dans cette région principalement, au lendemain de la constitutionnalisation de ce dernier, le consacrant langue nationale (2002) et son introduction dans le système éducatif algérien depuis septembre 1996, semble-t-il être reporté sur le français ou, au moins, profiter surtout au français ? Cette mobilisation serait-elle alors de type négatif, autrement dit *contre* la politique d'arabisation qui visait le berbère mais aussi le français et l'arabe de tous les jours, et non pas essentiellement *pour* la récupération/promotion du berbère ? La défense de la berbérité constituerait-elle alors un alibi derrière lequel se profilerait l'engagement pour le projet de société laïque accessible au moyen de la langue française et inaccessible avec le berbère, bien que dans la conduite des affaires des « républiques villageoises berbères » le politique prime

1. De Tizi-Ouzou, principale ville de Kabylie.
2. Département de français, université M.-Mammeri, Tizi-Ouzou-Crasc Oran, Algérie.