

Le Mozambique s'africanise-t-il enfin?

Michel Lafon

► **To cite this version:**

Michel Lafon. Le Mozambique s'africanise-t-il enfin?. Lesedi IFAS Newsletter, 2012, 14, pp.3-7.
<halshs-00719059>

HAL Id: halshs-00719059

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00719059>

Submitted on 23 Jul 2012

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.

Le Mozambique s'africanise-t-il enfin?



Michel Lafon

Michel Lafon est titulaire d'un doctorat en linguistique africaine de l'INALCO à Paris sur le comorien (shingazidja). Outre la description du zoulou, il s'intéresse au rôle que les langues africaines jouent ou peuvent jouer, dans l'éducation, en Afrique du Sud et au Mozambique. Membre du CNRS et administrativement rattaché à l'IFAS depuis 2008, il a intégré comme Research Fellow le Centre for Research on the Politics of Language (CenRePoL) de l'Université de Pretoria, où il participe à un consortium menant des recherches sur l'acquisition de l'écriture dans les premières années d'école, dans les provinces du Gauteng et du Limpopo.

Au Mozambique, ce n'est qu'en 2002, bien après les autres pays d'Afrique australe, que les langues africaines furent timidement introduites dans l'éducation formelle, cela étant une conséquence de l'ouverture démocratique subséquente aux accords de paix qui mirent fin à la guerre civile en 1990. En effet, le dénigrement des pratiques locales, caractéristique de l'idéologie coloniale portugaise de 'l'assimilation', fut largement repris après l'Indépendance par le *Frente de Libertação de Moçambique* (Frelimo). Or, à la surprise de beaucoup, cette nouvelle stratégie éducative a suscité l'adhésion de nombreuses communautés rurales au point non seulement d'assurer son maintien et son extension mais aussi d'amener une inflexion du discours de légitimation de l'élite au pouvoir, qui désormais valorise l'africanité du pays. Mieux, la promulgation d'une loi linguistique qui reconnaît officiellement les langues africaines paraît considérée. Nous revenons sur les aspects clefs de ce processus.

1. Période coloniale : les racines de l'assimilationⁱⁱ

Malgré sa faiblesse démographique, économique et militaire, le Portugal chercha au XIX^e siècle à consolider ses prétentions impériales datant de l'époque des grandes découvertes. Au Mozambique l'administration coloniale s'assura le soutien d'une micro-élite élevée au-dessus des masses africaines en contrepartie du renoncement systématique aux pratiques locales présentées comme 'barbares' ou rétrogrades, et, surtout, de l'adoption du mode de vie portugais. C'est la politique dite de l'assimilation. Les assimilés étaient dispensés du travail forcé, jouissaient de la liberté de circulation et leurs enfants avaient accès aux écoles européennes (Honwana & Isaacman 1988:81 & 91; Moreira 1997:46). Durant la période 'uniformisatrice', les assimilés étaient dans une large mesure acceptés par la société européenne, certains assumant même des fonctions élevées au sein de la colonie (Rocha 2006:40, 71, 124). Les attitudes face aux langues africaines étaient alors ouvertes. Ainsi, la connaissance et la pratique du ronga étaient-elles courantes chez ceux du Sud, métis comme Africains. Mieux, à la suite

des travaux pionniers des missions protestantes (voir Harries 2007) beaucoup étaient à même de le lire et de l'écrire. A preuve, les feuilles que publiaient à l'orée du XX^e siècle les associations politico-culturelles dites 'nativistes' qui représentaient ce groupe étaient souvent bilingues (Honwana et Isaacman 1988:20, 96 & 110; Moreira 1997:86; Rocha 2006:26, 52, 34, 121, 123, 148, 151, 197 ; infopedia [http://www.infopedia.pt/\\$o-brado-africano](http://www.infopedia.pt/$o-brado-africano), visité en juillet 2010). Mais, dans les premières décennies du XX^e siècle la pression de nouveaux colons venus du Portugal amena l'administration à imposer des mesures vexatoires aux assimilés. C'en était fait de l'assimilation uniformisatrice. La 'race' et les pratiques culturelles étaient érigées en barrières. Avec l'instauration du Salazarisme en 1926, la position des assimilés devint encore plus précaire. Ils étaient constamment tenus de prouver qu'ils méritaient de ne pas être confondus avec la masse africaine. Cela renforça le prestige de la culture portugaise et l'usage exclusif du portugais devint emblématique de leur statut.

Si l'importance démographique des assimilés resta faible – d'env. 900 individus en 1896 à moins de 5000 en 1950 (Rocha 2006:99; Mondlane 1979:33) – cette politique suffit à asseoir, tant chez eux que parmi les Africains à leur contact, le dédain, voire le mépris, envers les pratiques locales, perçues comme barbares et arriérées et attachées à des populations rurales en butte à l'exploitation et à la pauvreté. L'abrogation de l'assimilation en 1961, allant de pair avec l'abolition du travail forcé et l'extension de la citoyenneté à toute la population (O'Laughlin 2000), contribua en fait à en généraliser l'idéologie parmi les populations urbaines, alors même que la scolarisation ne dépassait pas, à la veille de l'Indépendance en 1974, un tiers des enfants, les zones rurales restant très peu couvertes (Gomez 1999:54, 70-71).

2. Indépendance : la modernité, nouvel habit de l'assimilation

Dès la période de la lutte de libération, le Frelimo opta pour

l'usage exclusif du portugais, seule langue commune à des militants qui provenaient de régions diverses sans autre lien que celui créé par la colonisation (Mondlane 1979:96). Mais ce choix reflétait aussi la structure sociale du noyau dirigeant. Nombre de cadres, assimilés eux-mêmes, étaient, du fait de leur parcours personnel, mal à l'aise face aux langues africaines qu'ils connaissaient peu ou pas du tout. Citons Cahen (2006:122) : « *La micro-élite mozambicaine fut ainsi le produit presque exclusif des caractéristiques de la colonisation portugaise du XX^e siècle. Situés pour l'essentiel à Lourenço-Marques, ces petits noyaux d'élite étaient socialement, culturellement, ethniquement et même le plus souvent religieusement extérieurs à la population.* »

À l'Indépendance, le portugais fut proclamé d'entrée de jeu 'langue de l'unité nationale'. Cela avait pour but de renforcer le sentiment national dans un pays particulièrement instable (Stroud 1999:345) tout en maintenant, comme aux temps coloniaux, une frontière linguistique face aux voisins anglophones (Rothwell 2001). Mais à ce pragmatisme au demeurant courant sur le continent vint s'ajouter, de la part d'un parti unique d'inspiration marxiste, une obsession singulière pour la 'modernisation' et la construction de 'l'homme nouveau'. Les pratiques traditionnelles, jugées antinomiques du progrès projeté comme un idéal, furent proscrites, et ce d'autant plus qu'elles différaient d'une zone à l'autre. Cet interdit vint même à inclure les langues. 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 Bazilashe et al. 2004). Le recours exclusif au portugais devint acte de loyauté envers le parti (Stroud 1999:354) et l'usage des langues africaines, regardées péjorativement comme 'dialectes' à la manière portugaise, fut proscrit en toute circonstance officielle, y compris dans les tribunaux et au Parlement (Isaacman 1983:115 ; Firmino 2006:142). Selon Stroud (1999:365, 375), afin que les langues africaines ne puissent être utilisées en classe, les enseignants étaient en principe affectés hors de leur région d'origine, rendant impossible ou difficile toute alternance codique. Cette attitude a été analysée comme l'appropriation par la bureaucratie d'état 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* » (Mudiue 1999:37). Geffray parle quant à lui de l'idéologie de la 'page blanche' (in Hall & Young 1999:219) qui visait à nier, finalement, toute réalité culturelle et politique antérieure à la colonisation.

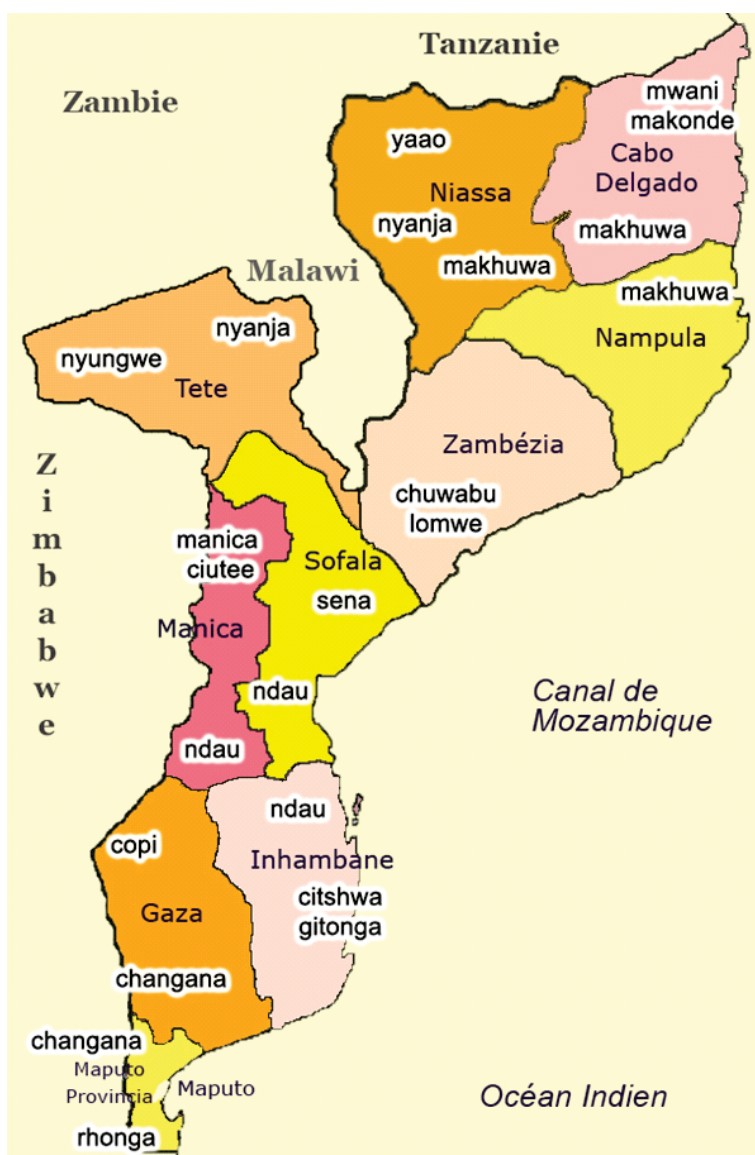
Pour concrétiser son projet et 'élever' le niveau culturel du peuple, le régime mit en place un programme extensif d'éducation. Du fait de la faiblesse de la scolarisation coloniale - à l'Indépendance le taux d'alphabétisation (en portugais) de la population restait inférieur à 10% (Lopes 1998:465) - l'accent fut mis sur l'alphabétisation des adultes, assumée principalement par l'État du fait de la confiscation des propriétés des congrégations religieuses (Colarinho et al.

s.d. ; Hall & Young 1999:86). Bien entendu, l'ensemble de ces activités éducatives recourait exclusivement au portugais. Newitt (1995:547) note avec ironie que le Mozambique indépendant fit davantage d'efforts pour diffuser le portugais que le Portugal ne l'avait jamais fait.

3. Confrontation avec la réalité

Après l'enthousiasme provoqué par la défaite de la puissance coloniale et la proclamation de l'Indépendance, des difficultés de tous ordres ne tardèrent pas à assaillir le jeune État.

Alors que le départ massif des Portugais menaçait la viabilité même du pays fut créé avec le soutien des services



Langues utilisées dans l'éducation bilingue selon les provinces
Carte établie par Sylvie Grand-Eury, sur la base d'une carte publiée par J. Leclerc in *Aménagement linguistique dans le monde*, www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/mozambique.htm

secrets de la Rhodésie dirigée par Ian Smith (Hall & Young 1998:117 & seq.), un mouvement d'opposition armée, la *Resistencia Nacional Moçambicana* (Renamo), dans le but d'affaiblir le régime. La 'chute' du Mozambique rendait en effet vulnérables la Rhodésie elle-même et l'Afrique du Sud, car le régime marxiste était susceptible de soutenir les mouvements de libération. L'insécurité s'installa sur la majorité du territoire, la Renamo ayant su capitaliser sur le mécontentement populaire provoqué par le socialisme et la 'modernisation' imposées par le Frelimo, en particulier dans les zones marginalisées du nord et du centre. La Renamo s'acharna à détruire les infrastructures. Les écoles, perçues comme instruments de l'État frémiste, furent des cibles privilégiées. L'accès à l'instruction primaire régressa. En 1992, seules 3384 écoles primaires fonctionnaient alors qu'on en dénombrait 5730 en 1980 (Matusse 1994:548). En outre, au milieu des années 1980, tant du fait de l'insécurité, de la désorganisation généralisée de l'État que de la chute de l'enthousiasme, les campagnes d'alphabétisation prirent quasiment fin. Résultat de ces faillites combinées, en 1998 à peine 42% de la population était considéré comme alphabétisée (en portugais) (Recenseamento geral da população de 1997, d'après le site Web de l'Instituto de Estatística, mai 2007).

La Renamo, qui réclamait un retour aux pratiques traditionnelles, faisait quant à elle largement usage des langues africaines, en particulier du ndau, langue de la majorité de ses cadres, parlée au centre du pays (Stroud 1999:360; Hall & Young 1999:174).

4. Aggiornamento

Devant l'impasse, à la fin des années 1980 le gouvernement de Joaquim Chissano n'eut d'autre alternative que d'entamer des négociations avec la Renamo (Hall & Young 1999:189 & seq). En 1990 dans la perspective d'élections démocratiques fut promulguée une nouvelle constitution qui admettait le multipartisme. Cet aggiornamento infléchit aussi la doctrine officielle en matière de langues. Tout en maintenant le portugais comme seule langue officielle, la nouvelle constitution mentionne timidement les langues africaines que l'État s'engage à reconnaître et valoriser (art. 9, cité in Lafon 2008)ⁱⁱⁱ. Cela se traduit dans l'éducation. D'une part, réagissant à la faillite des campagnes antérieures, l'usage des langues africaines fut admis dans l'alphabétisation d'adultes, comme en témoigne le programme pilote mené par l'*Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação* (INDE). Ce champ fut largement abandonné aux opérateurs non-étatiques et les Églises protestantes y trouvèrent l'occasion de renouer avec leur pratique antérieure alors que d'autres confessions et des ONG leur emboîtaient le pas (voir Heins 1999; Veloso 2002). D'autre part, de 1993 à 1997/98, prenant acte de l'échec scolaire - de 1992 à 1998, le taux moyen de redoublement dans les 5 premières années resta ancré à un quart de l'effectif (Balegamire et al. 2004; Plan Stratégique Education 1997-2001, 1998:21) - et des politiques éducatives menées dans les pays voisins, fut menée, avec le soutien de la coopération suédoise, une expérience d'éducation bilingue, le Pebimo

(*Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique*). Malgré son caractère extrêmement limité puisque n'impliquant que 350 élèves distribués en deux zones linguistiques, cette expérience fut jugée positive (voir Benson 2000 & 2001). Peu contestent que la méconnaissance de la langue d'instruction dans les zones rurales, par les enfants comme par les professeurs, soit au cœur du problème. « *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). En 1997, lors d'un séminaire de bilan et perspectives, l'extension de l'expérience à l'échelle nationale fut annoncée pour la rentrée 2002 (Lopes 1998:462 ; Matsinhe 2005:128). Le modèle retenu est un modèle 'transitionnel à sortie rapide' (*early exit transitional model*), la langue locale étant utilisée comme langue d'instruction durant les trois premières années avant d'être remplacée (en théorie) par le portugais, introduit à l'oral dès la 1^{ère} année. Cette nouvelle orientation allant de pair avec un renouvellement général des programmes qui prévoit une localisation de 20% des contenus, à laquelle les communautés locales sont expressément invitées à contribuer (Governo de Moçambique MEC 2006). Plus généralement cette orientation s'inscrit dans un vaste mouvement de décentralisation administrative partiellement impulsé de l'extérieur qui voit les échelons locaux (municipalités puis districts) assumer des responsabilités croissantes dans tous les domaines, y compris la planification et le développement (voir Cistac & Chiziane 2008).

Ce changement de cap fut reçu comme une véritable révolution dans un pays où la langue coloniale avait été érigée en symbole de l'unité nationale et les langues africaines perçues comme tribalistes, rétrogrades et inadéquates pour la modernité. Il suscite une double réaction : au scepticisme d'une grande partie des élites urbaines qui, au demeurant, ne sont pas directement concernées, s'opposa, quasi dès les prémices, l'enthousiasme des communautés concernées. Ce dernier facteur s'avéra déterminant.

5. Adhésion populaire

Sept langues avaient été initialement retenues, le programme devant toucher 22 écoles-pilotes situées dans des zones rurales linguistiquement homogènes, sur les quelques 10 000 que comptait le pays. Il devait se diffuser « par expansion verticale », avec chaque année l'ouverture d'un niveau supérieur, la 4^{ème} année devant être atteinte à la rentrée 2006, et de deux nouvelles premières classes dans chaque école concernée. Or, d'entrée de jeu, la demande populaire entraîna son élargissement de 7 à 16 langues d'une part, et de 22 à 32 écoles de l'autre. Les langues reprenaient l'ensemble de celles identifiées par le *Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas* (Nelimo) lors de son second séminaire tenu en 1999, auxquelles fut ajouté le mwani (Nelimo 1989; Matsinhe 2005:131; V. Bisque, INDE, interview July 2010). Le ndau, initialement retenu dans les seules provinces de Manica & Sofala, fut également inclus dans celle d'Inhambane (A Dhorsan, com. pers.). Ainsi, en 2005,

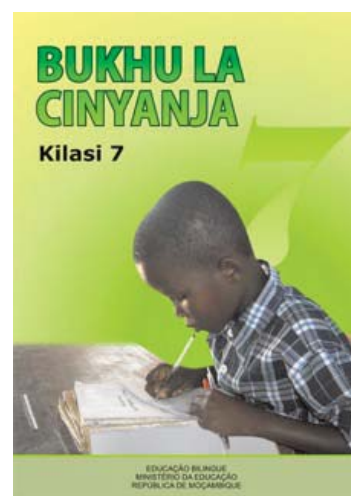
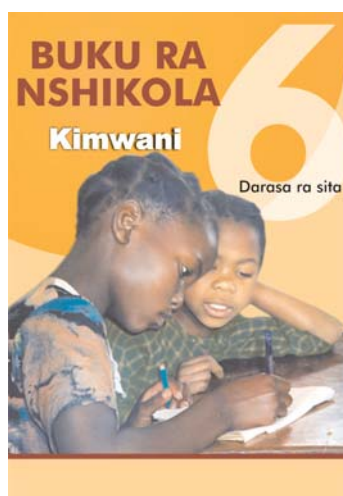
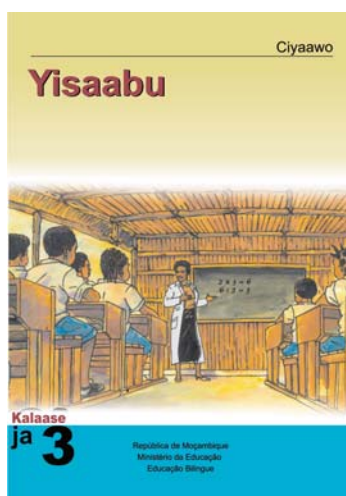
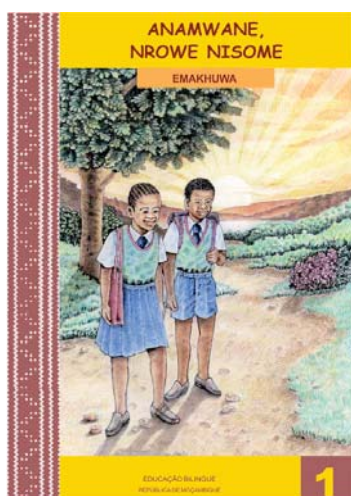
l'éducation bilingue touchait environ 4200 élèves, bien davantage qu'initialement prévu mais en tout état de cause une proportion infime de l'effectif total. Ce processus d'extension sauvage (*'expansão selvagem'* dans le jargon de l'INDE) s'est même accéléré une fois que le programme a été plus connu. D'après une enquête chiffrée de 2009 de l'INDE (communiquée par V. Bisquet) plus de 200 écoles sur un total d'environ 12 000 seraient désormais concernées, impliquant quelque 28 000 élèves, les responsables éducatifs aux échelons des districts et des provinces s'attachant en général à satisfaire les demandes. En 2012, l'expérience toucherait environ 40 000 élèves, ce qui confirme l'adhésion populaire (S. Patel, com. pers. Maputo mai 2012).

Cette adhésion n'a pas été affectée par les difficultés qui affectèrent, et affectent, le programme, mis en place dans un contexte de pénurie généralisée aggravée par une extension considérable de l'accès à l'enseignement primaire : entre 1997 & 2003, l'effectif passa de 1,7 à 2,8 millions (Governo de Moçambique MEC 2006) entraînant, de l'aveu même des autorités, la détérioration d'une qualité au demeurant modeste. En outre, certaines contraintes lui sont spécifiques : i) le choix des langues et/ou des variétés : l'ethnologue recense une quarantaine de langues (<http://www.ethnologue.com/web.asp> ; juin 2010); même si l'on ramène ce chiffre à une vingtaine, comme le font des

Cet enthousiasme démontre une nouvelle fois, comme le suggère Ricento (2006:8), que les choix linguistiques recouvrent bien davantage que la langue per se. Dans le Mozambique profond, ils procèdent non pas tant de meilleurs résultats scolaires ou professionnels, qui, au demeurant, tardent à se vérifier, que de la satisfaction de voir sa langue et sa culture enfin reconnues par un système qui les avait si longtemps niées. De fait, devant la popularité du programme, le discours et les pratiques officielles ont changé, et ce, bien au-delà de l'éducation.

6. Conclusion

Il semble bien qu'au Mozambique l'école ait servi de catalyseur à la reconnaissance officielle des langues africaines et d'outil de légitimation de celles-ci, comme le relèvent Chimbutane et Benson (2012). En effet, non seulement l'éducation bilingue se voit depuis la rentrée 2011 intégrée de plein droit à la politique éducative (A. Dhorsan, INDE et E. Sequiera, Progresso, juillet 2010, Maputo), mais en avril 2010 était annoncée, à l'issue d'un séminaire présidé par le Ministre de la Culture (Esteve Filimão, com. pers., juillet 2010, Maputo), une réflexion en vue d'une possible révision de la constitution qui permette une reconnaissance véritable des langues africaines. Compte tenu de l'histoire du pays, on en mesure la portée symbolique. Même si, pas en arrière ? Cette



Livres produits par l'Association Progresso pour le programme bilingue (facsimile aimablement communiqués par T. Veloso)

chercheurs locaux (Balegamire et al. 2004, Firmino 2005:49, Patel et al. 2008), il reste que l'inventaire du Nelimo ne saurait être exhaustif ; ii) des décisions orthographiques et terminologiques souvent imposées du sommet ; iii) la carence de matériel pédagogique - jusqu'à la rentrée 2010, aucun manuel n'était disponible pour de nombreuses langues^v ; iv) la formation des enseignants à la méthodologie d'enseignement bilingue (aspects discutés dans Lafon 2004). Certaines de ces difficultés se résolvent localement grâce à l'appui d'ONG éducatives, en particulier Progresso et moindrement UDEBA-LAB (*Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica em Gaza – Laboratório*)^v.

question paraît oubliée dans le processus de consultation populaire sur la révision de la constitution ouvert en septembre 2011, processus au demeurant stagnant, et si l'on s'orienterait plutôt, pour ce qui est des langues, vers une 'simple' loi linguistique (Esteve Filimão, com. pers., Maputo, mai 2012), le changement de mentalités est indéniable. La réalité africaine, diverse, du pays, loin d'être niée, est désormais mise en exergue, même si parfois à travers une tendance à la folklorisation des pratiques africaines. Cela se manifeste dans de multiples aspects de la vie sociale. Les médias, y compris la radio nationale, ont accru leurs émissions en langues africaines et les publications se répandent, renouant, pour certaines langues, avec une

tradition ancienne. Des pratiques culturelles, quasiment bannies auparavant, connaissent une renaissance, comme la fête « Guaza Muthini » à Marracuene, et nul ne craint de s'y montrer (S. Matsinhe, com. pers. octobre 2011). La presse publie des critiques sévères de la politique passée du « tout portugais », inimaginables auparavant (par exemple Lopez 2007). Le Mozambique enfin a souscrit à la Carta de Maputo, émanant d'une réunion des pays de la communauté lusophone (PALOP) tenue à Maputo en 2011, qui reconnaît la situation multilingue des pays lusophones et appelle explicitement à un développement linguistique (Esteve Filimão, interviews, juillet 2010, octobre 2011; <http://www.iilp.org.cv/>, consulté octobre 2011).

Si les droits culturels et linguistiques se voient effectivement reconnus, tout en évitant l'écueil de la

folklorisation de l'ethnique, les diverses communautés disposeront d'un puissant levier pour revendiquer une place plus équitable sur la scène politique et culturelle. Cela signifie-t-il que se met en place un nouvel équilibre où la voix des masses rurales se ferait mieux entendre ? Pas nécessairement, mais le cadre est installé, qui le permet. Le programme d'éducation bilingue aura ainsi déclenché l'acceptation formelle par les instances politiques de l'identité africaine plurielle du pays, mettant fin à la poursuite, implicite, de l'idéologie de l'assimilation. Ainsi démontre-t-il un impact allant bien au-delà de son ambition immédiate. Paradoxalement, cela vérifie, d'une façon que ses promoteurs d'alors n'avaient ni prévu ni souhaité, le slogan ambitieux peint sur les murs des lycées à l'époque révolutionnaire, Samora Machel dirigeant: « *E aqui que o povo toma o poder* », « C'est ici [à l'école] que le peuple prend le pouvoir »^{vi}.

- i. Version abrégée de Lafon, sous presse.
- ii. Sur l'histoire du pays en général, voir Newitt, (1995); sur l'assimilation, Mondlane (1979); Moreira (1997), et Rocha (2006) ainsi que Honwana et Isaacman (1988). Lafon, op. cit. revient en détails sur l'usage écrit des langues africaines par les assimilés. Stroud (1999) propose une analyse détaillée du rôle du portugais dans la construction nationale postindépendance. Les traductions de l'anglais et du portugais sont nôtres.
- iii. La constitution de 2004, en vigueur, reprend ces dispositions à l'identique (Governo de Moçambique 2004).
- iv. Il en a été longtemps de même pour les écoles utilisant le portugais (voir Chimbutane 2005:7).
- v. Sur Progresso, voir Lafon (2004); sur UDEBA-LAB, voir Draisma (2010).
- vi. Malgré sa peinture passée, ce slogan se lisait encore sur les murs du lycée de Chimoio dans les années 2000.

Références

- Balegamire Bazilashe, Juvenal, Adelaïde Dhorsan, et al. 2004. Curriculum Reform, Political Change & Reinforcement of National Identity in Mozambique. in S. Tawil and A. Harley (ed): Education, conflict & social cohesion. Genève: Unesco
- Benson, Carolyn 2000. The Primary Bilingual Education experience in Mozambique, 1993 to 1997. International Jrnal of Bilingual Education and Bilingualism 3(3): 149-166.
- Benson, Carolyn 2001. Final Report on Bilingual Education Stockholm: Sida.
- Cahen, Michel 2006 Lutte d'émancipation anti-coloniale ou mouvement de libération nationale ? Processus historique et discours idéologique. Le cas des colonies portugaises et du Mozambique en particulier, Revue Historique, CCCXV, 1, 113-138
- Chimbutane, Feliciano 2005. Praticas de Ensino-Aprendisagem do português na escola moçambicana: o caso de turmas bilingues. in M.H. Mira Mateus and L. T. Pereira (ed): Lingua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento. Lisbonne: Colibri & CIDAC 159-181

Is education bringing the long due Africanisation of Mozambique?



Michel Lafon

Michel Lafon holds a doctorate in African linguistics from INALCO in Paris on Comorian (shingazidja). In addition to describing Zulu, he focuses on the role that African languages can and do play in education, both in South Africa and in Mozambique. Member of the CNRS, (administratively attached to IFAS since 2008) he joined the Centre for Research on the Politics of Language (CenRePoL) at the University of Pretoria as Research Fellow, where he participates in a research group looking at the acquisition of writing skills in the early school years in the provinces of Gauteng and Limpopo.

It was only in 2002 that African languages were tentatively introduced into formal education in Mozambique, many years after other Southern African countries. This was a consequence of the democratic opening following the peace agreements which ended the civil war in 1990. Indeed, the denigration of local practices, characteristic of the Portuguese colonial ideology of 'assimilation', was largely adopted after independence by the *Frente de Libertação de Moçambique* (Frelimo). Yet, a surprise to many, this new educational strategy was supported by many rural communities, so much so that it not only ensured its maintenance and extension, but also led to the reorientation of the legitimisation discourse of the elite in power, who is now enhancing the country's Africanness. Even better, the promulgation of a linguistic law officially recognising African languages seems to be considered. We examine the key aspects of this process in some detail.

1. Colonial period: roots of assimilation

Despite its demographic, economic and military weakness, 19th century Portugal sought to consolidate its imperial claims dating from the time of the Great Discoveries. In Mozambique, the colonial administration secured itself the support of a micro-elite elevated above the African masses, in return for systematically renouncing local practices projected as 'barbaric' or backward and, mostly, for adopting the Portuguese way of life, which made the core of the so-called 'assimilation' policy. Assimilated individuals were exempt from forced labour, enjoyed freedom of movement and their children had access to European schools (Honwana & Isaacman 1988:81 & 91; Moreira 1997:46). During a first, so-called 'uniformising' period (*assimilação uniformizadora*), assimilated individuals were to a large extent accepted by the European society in Mozambique, some even taking on high-ranking functions within the colony (Rocha 2006:40, 71, 124). Attitudes towards African languages were then open. Command of Ronga was a normal practice among assimilated

individuals originating from the South, both Coloureds and Africans. Better still, following the pioneering works of protestant missions (see Harries 2007), many were able to read and write Ronga. Indeed, the sheets published at the beginning of the 20th century by the so-called 'nativist' politico-cultural associations which represented this group, were often bilingual (Honwana and Isaacman 1988:20, 96 & 110; Moreira 1997:86; Rocha 2006: 26, 52, 34, 121, 123, 148, 151, 197; infopedia [http://www.infopedia.pt/\\$o-brado-africano](http://www.infopedia.pt/$o-brado-africano), visited in July 2010). But, during the first decades of the 20th century, the pressure created by new settlers from Portugal led the administration to impose vexing measures to assimilated individuals. This was the end of 'uniformising' assimilation. 'Race' and cultural practices became insurmountable social barriers. With the establishment of Salazarism in 1926, the position of assimilated individuals became even more precarious. They had to prove constantly that they deserved not to be confused with the African masses which came under different, much stricter rules. This reinforced the prestige of Portuguese culture, and the exclusive use of Portuguese became symbolic of the status of assimilated individuals.

While, demographically, the numbers of assimilated individuals remained low, growing from around 900 individuals in 1896 to less than 5 000 in 1950 (Rocha 2006:99; Mondlane 1979:33), this policy was enough to provoke, among them and among the Africans in contact with them, disdain or even contempt towards local practices perceived as barbaric and backward and, more to the point, linked to the rural populations which were exposed to exploitation and poverty. The abrogation of the assimilation policy in 1961, together with the abolition of forced labour and the extension of citizenship to the entire population (O'Laughlin 2000), contributed in fact to generalise the ideology of assimilation among urban populations, even though on the eve of independence in 1974, only one third of Mozambican children attended schools, and the schooling rate remained very low in rural areas (Gomez 1999: 54, 70-71).

2. Independence: modernity, assimilation in new garbs

From the beginning of the independence struggle, Frelimo chose to use Portuguese exclusively, as it was the only language shared by militants from the various regions many of which had no link between them other than that created by colonisation (Mondlane 1979:96). Yet this choice reflected also the social structure of the leading group. Many of the cadres, themselves assimilated individuals, were, due to their personal history, uneasy with African languages which they spoke little if not at all. Cahen (2006:122) explains: "As such, the Mozambican micro-élite was almost the exclusive product of 20th century Portuguese colonisation. Situated essentially in Lourenço-Marques, these small groups of elite were socially, culturally, ethnically and even most often religiously external to the rest of the population."

At independence and from the very beginning, Portuguese was proclaimed the 'language of national unity'. The aim of this proclamation was to reinforce a national feeling in a particularly unstable country (Stroud 1999:345), while maintaining, as in the colonial days, a linguistic boundary against their Anglophone neighbours (Rothwell 2001). But, in addition to this otherwise common continental pragmatism, the Marxist-inspired one party-state had a peculiar obsession for the 'modernisation' and construction of the 'new man'. Traditional practices which were deemed contradictory to an idealised view of progress were banned, and all the more so since they differed from one area to another. This ban was even extended to languages. For Frelimo and State cadres, "African languages and cultures [remained] the expression of obscurantism and possible sources of tribal division" (Balegamire Bazilashe et al. 2004). Resorting exclusively to Portuguese became an act of loyalty towards the party (Stroud 1999: 354), and the use of African languages, regarded pejoratively as 'dialects' along the Portuguese habit, was banished from any official circumstance, tribunals and Parliament included (Isaacman 1983:115; Firmino 2006: 142). According to Stroud (1999: 365, 375), to prevent African languages from being used in schools, teachers were in principle posted outside their region of origin, making any code shifting impossible or difficult. This attitude has been analysed as the appropriation by the State bureaucracy of the ideology of assimilation. "(...) The modernism of the Frelimo was rooted in the assimilation policy that refused the country's cultural and linguistic diversity. It aimed at creating the new man, a socialist man (...) supposed to emerge devoid of any culture and history, except for a perception of the past as being hostile" (Mudiue 1999:37). Geffray spoke appropriately about the ideology of the 'blank page' (in Hall & Young 1999:219) which, in the end, aimed at denying any cultural and political reality prior to colonisation.

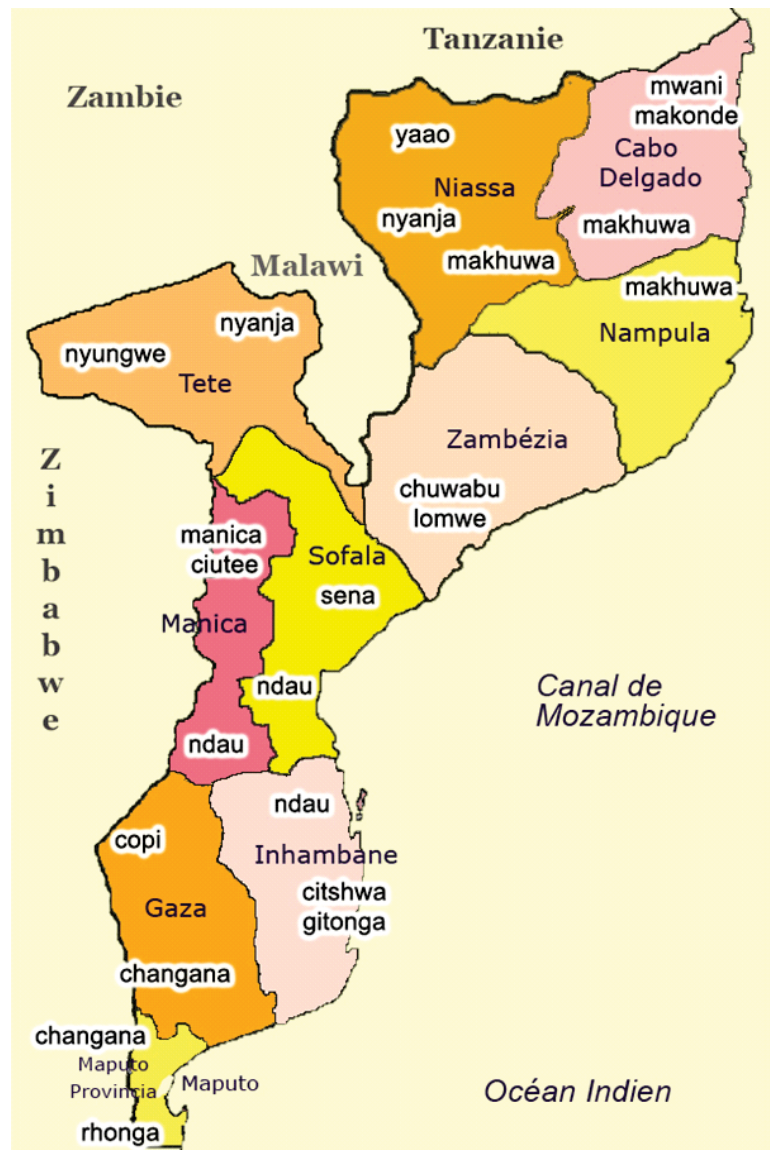
To materialise its project and 'elevate' the cultural level of the people, the regime implemented an extensive education programme, which, due to the confiscation of the properties of religious congregations, was provided for mainly by the State and conducted on a voluntary basis by students (Colarinho et al. s.d.; Hall & Young 1999:86). Due to weak colonial schooling - at independence, the literacy rate (in Portuguese) of the

population was less than 10% (Lopes 1998: 465) – the emphasis was on teaching adults to read and write. Of course, all these educational efforts resorted exclusively to Portuguese. Newitt (1995:547) remarked ironically that independent Mozambique dedicated more energy to spreading Portuguese than Portugal ever did during the colonial period.

3. Confronting linguistic and cultural diversity

After the enthusiasm provoked by the defeat of the colonial power and the proclamation of independence, the young State began experiencing all sorts of difficulties.

While the massive departure of Portuguese threatened the



Languages used in bilingual education by province
 Map prepared by Sylvie Grand-Eury, based on a map published by J. Leclerc in
 Language Planning in the World,
www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/mozambique.htm

viability of the country, an armed opposition movement was created with the support of the Rhodesian secret services headed by Ian Smith, called the *Resistencia Nacional Moçambicana* (Renamo), with a view to weakening the regime (Hall & Young 1998: 117 & seq.). Indeed, the 'fall' of Mozambique made Rhodesia and South Africa vulnerable, since the Marxist regime was likely to support freedom movements in the 'white' strongholds. Most of the territory became insecure, with Renamo capitalising on people's discontent provoked by the socialism and 'modernisation' imposed by Frelimo, particularly in the marginalised areas of the north and the centre. Renamo was determined to destroy infrastructures. Schools, perceived as instruments of the Frelimist State, became targets. Access to primary education regressed. In 1992, only 3 384 primary schools were functional out of the 5 730 listed in 1980 (Matusse 1994: 548). Moreover, in the mid-1980s, due to insecurity, the State's generalised disorganisation as well as a drop in enthusiasm, literacy campaigns practically ended. As a result of these combined failures, barely 42% of the population was considered literate (in Portuguese) in 1998 (*Recenseamento geral da população de 1997*, according to the website of the Instituto de Estatística, May 2007).

Renamo, which demanded a return to traditional practices, was using African languages widely and Nduu in particular, spoken in the centre of the country, as it was the language of the majority of its cadres (Stroud 1999:360; Hall & Young 1999:174).

4. **Atualização, mudança geral de direção**

Faced with a deadlock at the end of the 1980s, the government of Joaquim Chissano had no alternative but to open negotiations with Renamo (Hall & Young 1999:189 & seq.). In 1990, with a view to organising democratic elections, a new constitution which recognised a multiparty system was promulgated. This atualização reoriented also the official doctrine as regards languages. While maintaining Portuguese as the sole official language, the new constitution mentioned African languages which the State undertook to recognise and develop (Article 9, mentioned in Lafon 2008)¹. This was reflected in education. On the one hand, reacting to the failure of former campaigns, the use of African languages was admitted in adult literacy programmes, as testified by the pilot programme conducted by the *Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação* (INDE). This field was largely left to non-state operators, and protestant churches used it as an opportunity to revive their former practice, with other denominations and NGOs following suit (see Heins 1999; Veloso 2002). On the other hand, from 1993 to 1997-98, taking note of the poor school performance – from 1992 to 1998, the average rate of pupils repeating a year during the first 5 years remained fixed at one quarter (Balegamire et al. 2004; Strategic Education Plan 1997-2001, 1998: 21) – and of educational policies conducted in neighbouring countries, an experiment involving bilingual education, the *Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique*, supported by Swedish co-operation, was conducted. Despite its extremely limited character since it only involved 350 pupils

distributed into two linguistic areas, this experiment was deemed positive (see Benson 2000 & 2001). Few questioned the fact that the lack of knowledge of the language of instruction in the rural areas, by pupils and teachers alike, was at the centre of the problem. "*The language issue is a determining factor in the teaching-learning process [o processo de ensino-aprendizagem], (...) insofar as the mother tongue spoken by the majority of Mozambican pupils (...) is different from the language of instruction*" note Conceição et al. (1998). In 1997, during an assessment and perspective seminar organised by the INDE, the extension of the experiment to the rest of the country was announced for the start of the 2002 academic year (Lopes 1998: 462; Matsinhe 2005:128). The model adopted was that of an early exit transition, where the local language was used as language of instruction during the first three years, before being replaced (in theory) by Portuguese, which was to be introduced verbally from the first year already. This new direction went hand in hand with the general renewal of the curriculum which included a 20% localisation of contents, to which the local communities were expressly invited to contribute (Governo de Moçambique MEC 2006). More generally, this orientation was part of a vast movement of administrative decentralisation, partially boosted from outside, and which saw municipalities and districts take on increasing responsibility in all domains, not least planning and development (see Cistac & Chiziane 2008).

This change of direction was revolutionary in a country where the colonial language had been erected as a symbol of national unity, and where African languages were perceived as tribalistic, backward and inadequate for modernity. It gave rise to two reactions: a large section of the urban elite, who, incidentally, were not directly concerned by this new direction, expressed scepticism, while, from the very beginning, the affected communities showed their enthusiasm, a fact which turned out to be a determining factor.

5. **Adesão nas áreas rurais - a satisfação de estar reconhecido**

Seven languages had been selected initially, with the programme due to affect 22 pilot-schools situated in linguistically homogeneous rural areas, out of the 10 000 or so schools in the country. It was to spread vertically, every year opening the next level; the 4th year was to be reached at the start of the 2006 academic year; two new first classes were also to be opened in each of the pilot schools. Yet, from the beginning, by popular demand, the programme was extended from 7 to 16 languages on the one hand, and from 22 to 32 schools on the other. The languages concerned were those identified by the *Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas* (Nelimo) during its second seminar held in 1999, to which Mwani was added (Nelimo 1989; Matsinhe 2005:131; V. Bisquet, INDE, interview July 2010). Nduu, initially adopted only in the provinces of Manica and Sofala, was also included in that of Inhambane (A. Dhorsan, personal communication). Thus, in 2005, bilingual education affected around 4 200 pupils, far more than planned initially, although it remained a tiny proportion of the total number of pupils. This

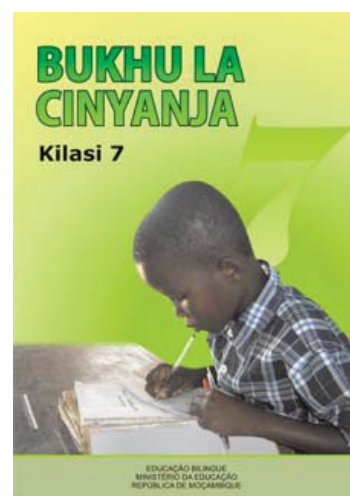
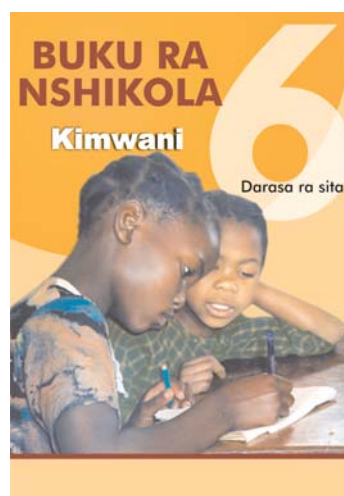
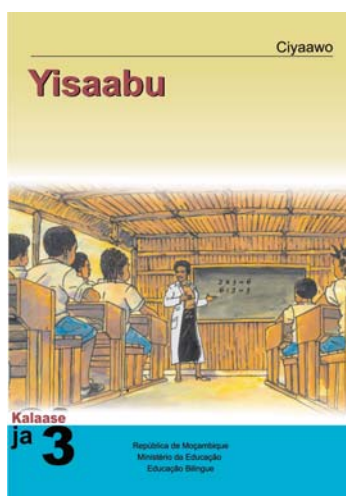
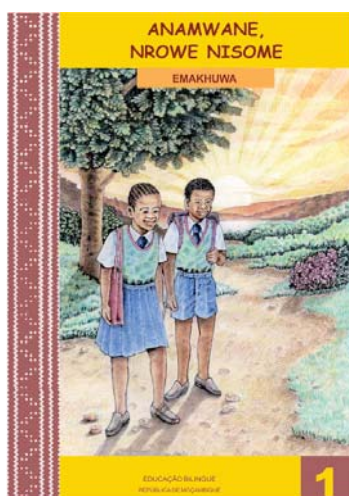
'wild' extension process ('*expansão selvagem*' in the jargon of INDE staff) was even accelerated once the programme became known in the rest of the country. According to an INDE statistical survey from 2009 (transmitted by V. Bisquet), over 200 schools out of around 12 000 were supposedly affected, involving some 28 000 pupils, because education officials at district and province levels usually endeavoured to meet demands.

This adherence was not influenced by the difficulties which affected, and are still affecting, the implementation of the programme, in a context of generalised shortage, aggravated by the considerable extension of access to primary education: between 1997 and 2003, the number of children in schools went from 1,7 to 2,8 million (*Governo de Moçambique MEC 2006*), resulting in the deterioration of the quality of an education system which, by the authorities' own admission, had been of average quality at best. Moreover, certain constraints were specific to it: i) the choice of languages and/or varieties; SIL lists around forty languages (<http://www.ethnologue.com/web.asp>; June 2010); even if we cut this figure by half, as do local researchers (Balegamire et al. 2004, Firmino 2005:49, Patel et al. 2008), the fact remains that the Nelimo list is not exhaustive; ii) spelling and terminological decisions often imposed from the top; iii) the shortage of teaching aids – until the start of the 2010 academic

satisfaction of seeing one's language and culture being finally recognised by a system which had despised them for so long. In fact, faced with the popularity of the programme, the official discourse and practices have changed, to incorporate other aspects beyond education.

6. Conclusion

It seems that, in Mozambique, schooling served as a catalyst for the official recognition of African languages and as a tool for their legitimacy, as mentioned by Chimbutane and Benson (2012). Indeed, not only has bilingual education been fully integrated since the start of the 2011 academic year into the educational policy (A. Dhorsan, INDE and E. Sequiera, *Progresso*, July 2010, Maputo), but in April 2010, at the end of a seminar chaired by the Minister of Culture (Esteve Filimão, personal communication, July 2010, Maputo), a possible revision of the constitution to ensure the proper recognition of African languages was announced. Given the country's history, this was highly symbolic. Even if it seems that this question was forgotten in the public consultation process opened in September 2011 on the revision of the constitution – a process which incidentally is stagnant – and if, in respect of languages, it seems to move towards a 'mere' linguistic law (Esteve Filimao, personal communication, Maputo, May 2012), it is undeniable that mentalities have changed. Today,



Books produced by the Association Progresso for the bilingual programme (facsimile kindly provided by T. Veloso)

year, no manual was available for many languagesⁱⁱ; iv) teachers' training in bilingual teaching methodology (these aspects are discussed in Lafon 2004). Some of these difficulties were resolved locally thanks to the support of educational NGOs, Progresso in particular and, to a lesser extent, UDEBA-LAB (*Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica em Gaza – Laboratório*).ⁱⁱⁱ

Such enthusiasm shows once more, as suggested by Ricento (2006:8), that linguistic choices affect more than just language per se. In rural Mozambique, these choices do not proceed so much from better school or professional results, which in any case take a long time to materialise, than from the

the country's diverse African reality, far from being denied, is brought to the fore, even if sometimes through a tendency to folklorise African practices. This is manifest in many aspects of social life. The media, including national radio, have increased the number of programmes in African languages, and publications are spreading, reviving old traditions as far as certain languages are concerned. Cultural practices which, previously, were almost prohibited, are experiencing a rebirth, as is the case for the *Guaza Muthini* celebration in Marracuene, where no one no longer fears being seen (S. Matsinhe, personal communication October 2011). The written press published severe criticisms on the former "All Portuguese" policy, which would have been unimaginable in

the past (see for example Lopez 2007). Lastly, Mozambique subscribed to the *Carta de Maputo*, emanating from a meeting of the countries of the Lusophone community (PALOP) held in Maputo in 2011, which recognises the multilingual situation of Lusophone countries and explicitly calls for linguistic development (Esteve Filimão, entretiens, July 2010, October 2011; <http://www.iilp.org.cv/>, consulted in October 2011).

If, avoiding the pitfall of ethnic folklorisation, cultural and linguistic rights are indeed recognised, the various communities will have a powerful lever to claim a more equitable place on the political and cultural scene. Does this mean that a new balance is taking shape where the voice of

the rural masses, ignored for so long, is being heard? Not necessarily, but an enabling framework is in place. The bilingual education programme will have triggered formal acceptance by the political authorities of the country's plural African identity, thereby ending the implicit pursuance of the ideology of assimilation. As such, the programme shows an impact which goes well beyond its immediate ambition. Paradoxically, this confirms in a manner which the promoters of the programme had certainly not planned nor wished for, the ambitious slogan painted on high school walls during the revolution, when Samora Machel was leading the country: "*E aqui que o povo toma o poder*", "It is here [at school] that the people take power".^{iv}

-
- i. The 2004 Constitution, which is currently in force, maintained these provisions identically (Governo de Moçambique 2004).
 - ii. This was also the case for schools using Portuguese (see Chimbutane 2005:7).
 - iii. On Progresso, see Lafon (2004); on UDEBA-LAB, see Draisma (2010).
 - vi. Despite its aged paint, this slogan is can still be read on the walls of the school of Chimoio in the 2000s.

References

Balegamire Bazilashe, Juvenal, Adelaïde Dhorsan, et al. 2004. Curriculum Reform, Political Change & Reinforcement of National Identity in Mozambique. in S. Tawil and A. Harley (ed): Education, conflict & social cohesion. Genève: Unesco

Benson, Carolyn 2000. The Primary Bilingual Education experience in Mozambique, 1993 to 1997. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 3(3): 149-166.

Benson, Carolyn 2001. Final Report on Bilingual Education Stockholm: Sida.

Cahen, Michel 2006 Lutte d'émancipation anti-coloniale ou mouvement de libération nationale? Processus historique and discours idéologique. Le cas des colonies Portuguesees and du Mozambique en particulier, Revue Historique, CCCXV, 1, 113-138

Chimbutane, Feliciano 2005. Praticas de Ensino-Aprendisagem do português na escola moçambicana: o caso de turmas bilingues. in M.