



**HAL**  
open science

# L'introduction des langues africaines dans l'éducation au Mozambique signale-t-elle le dépassement de l'assimilation ?

Michel Lafon

## ► To cite this version:

Michel Lafon. L'introduction des langues africaines dans l'éducation au Mozambique signale-t-elle le dépassement de l'assimilation ?. 12th International Conference of the International Academy of Linguistic Law, Bloemfontein, Nov 2010, Bloemfontein, Afrique du Sud. pp.249-268. halshs-00965260

**HAL Id: halshs-00965260**

**<https://shs.hal.science/halshs-00965260v1>**

Submitted on 24 Sep 2014

**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.

# L'INTRODUCTION DES LANGUES AFRICAINES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF AU MOZAMBIQUE SIGNALE-T-ELLE LE DÉPASSEMENT DE L'ASSIMILATION?<sup>1</sup>

**Michel Lafon**

University of Pretoria, Republic of South Africa  
michel.maikoro@gmail.com

## Résumé

En Afrique noire, loin des arguments d'ordre pédagogique, les attitudes face au rôle éventuel que devraient jouer les langues locales dans l'éducation restent largement conditionnées par le passé colonial. C'est le cas au Mozambique où les langues africaines ont été longtemps ignorées par les autorités successives, la politique de modernisation du Frelimo, au-delà d'un habillage différent, emboîtant le pas de celle de l'assimilation promue par le gouvernement portugais. L'introduction expérimentale de l'éducation bilingue depuis le début du millénaire suscite à rebours l'enthousiasme de nombreuses communautés rurales qui insistent pour être incluses. Ce mouvement, renforcé par les pratiques dans les pays frontaliers et le renouveau de l'idéologie afro-centriste, a entraîné un revirement du discours de l'élite dirigeante, ce dont témoigne puissamment l'engagement d'une réflexion en vue d'une altération de la constitution pour faire place aux langues africaines, ce qui alignerait, si cela est finalisé, le pays sur ses voisins. Il est encore tôt pour déterminer si ce changement drastique marque le crépuscule de l'hégémonie culturelle jusque-là sans partage de la bourgeoisie urbaine et lusophone de Maputo, et une réconciliation, tardive, avec l'africanité du pays, ou s'il s'agit seulement d'apparence et/ou d'opportunisme de l'élite dirigeante.

## Abstract

In Sub-Saharan Africa, far from being grounded in a pedagogical rationale, attitudes regarding the role that should be played by local languages in formal education largely reflect colonial legacies – directly or otherwise. This is the case in Mozambique, where African languages have been consistently ignored. Frelimo's post-independence modernisation policy, despite being articulated in terms of a different discourse, is very much in keeping with the assimilation policy of the former Portuguese colonial government. In this context, the modest experiment in bilingual education carried out since the beginning of

this century has been welcomed by many rural communities, with some even demanding to be included in the project. This socio-political statement, coupled with the example of neighbouring countries and the renewed momentum of the Africanist ideology, has led to a dramatic about-turn in the discourse of the dominant elite, as is clearly demonstrated by the fact that an amendment to the constitution is being considered, in order to create space for African languages – a course of action which, if carried through to its conclusion, would eventually align the country with its neighbours. Time will tell whether this turnabout signals the downfall of the cultural hegemony that Maputo's Portuguese-speaking middle-class has so far exercised, leading to an acceptance – albeit belated – of the African nature of the nation, or whether it is mere window-dressing and/or opportunistic positioning on the part of the ruling elite.

**Mot clefs:** Mozambique, politique coloniale, politique linguistique, éducation, langue africaine, assimilation

De façon presque unique en Afrique, l'histoire coloniale *et* postcoloniale du Mozambique se caractérise par une politique de dénigrement des langues et cultures locales. L'idéologie dite de 'l'assimilation', caractéristique de la politique coloniale portugaise, qui visait à promouvoir une micro-élite à qui certains avantages étaient concédés en échange de l'adoption de la langue et du mode de vie portugais et, du moins dans sa version tardive, plus élaborée, du renoncement aux pratiques africaines, fut, dans la première décennie après l'Indépendance obtenue en 1974 et au-delà de motivations différentes, largement appropriée par le *Frente de Libertação de Moçambique* (Frelimo) au nom du progrès et de la modernité érigée en principe intangible.<sup>2</sup> Il fallut attendre l'ouverture démocratique des années 1990 dans la foulée des accords de paix qui mirent fin à la guerre civile pour voir se développer des programmes éducatifs utilisant les langues locales. Mais les réticences demeuraient. A l'exception d'une expérience pilote extrêmement limitée, cette stratégie fut initialement restreinte à l'alphabétisation d'adultes délaissée par l'état. Ce n'est qu'en 2002 qu'un modèle « d'éducation bilingue » faisant de plus d'une dizaine de langues locales les langues de première alphabétisation fut initié dans des écoles pilotes. Malgré ses nombreuses failles, et à la surprise, sinon la déception, de certains, ce programme suscita l'adhésion de nombreuses communautés rurales, ce qui assura non seulement son maintien mais aussi son extension. Ce programme a ainsi eu un impact sur l'ensemble du corps social au point d'entraîner une inflexion majeure du discours de légitimation de l'élite au pouvoir. Faut-il y voir les prémices de la reconnaissance, si longtemps différée, de la nature africaine du pays ?

Nous revenons sur les aspects clefs de ce processus en partant de l'histoire coloniale, examinant notamment l'assimilation dans sa complexité, car les attitudes actuelles ne peuvent se comprendre sans prendre en compte cette évolution.

## 1. INGÉNIERIE SOCIALE DURANT LA PÉRIODE COLONIALE: L'ASSIMILATION<sup>3</sup>

La colonisation du Mozambique se fit en deux périodes principales.

Dès le 16<sup>ème</sup> siècle, la couronne portugaise établit quelques places fortes sur le littoral centre nord ainsi que dans l'estuaire et le long du cours du Zambèze, se substituant aux réseaux swahili. L'île de Mozambique fut élevée au rang de capitale, les divers établissements étant rattachés à la vice-royauté de Goa. Au cours des siècles suivants, le Portugal chercha à étendre sa présence, en ouvrant des échelles, essentiellement sur la côte, nouant des relations de troc avec les chefs locaux. Ce n'est qu'à la fin du 19<sup>ème</sup> 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 autorité sur l'ensemble du Mozambique actuel.<sup>4</sup> Ce territoire immense qui comprenait trois grands ensembles - le Nord et le Centre, chacun avec son hinterland, et le Sud, quasiment réduit à une bande côtière - ne correspondait à aucune entité politique préexistante (voir Newitt 1995). Non seulement les divers groupes présents n'avaient eu que peu d'interactions entre eux longitudinalement, mais la ligne frontière traversait de nombreuses unités ethnico-politiques. De plus le Portugal n'avait guère les ressources de ses ambitions. L'administration portugaise, aiguillonnée par les prétentions britanniques et cherchant à asseoir sa présence, fut alors amenée à céder de vastes parties du nord et du centre à des compagnies concessionnaires. Jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle, seul le sud, où en 1901 le port de Lourenço-Marquès (rebaptisé Maputo après l'Indépendance) avait été promu au rang de capitale, se trouvait sous son autorité directe.

Militairement, économiquement et démographiquement faible, le Portugal n'avait d'autre choix que de se gagner un soutien au sein de la population. Il joua d'une véritable ingénierie sociale, concédant à une petite frange de la population de notables avantages, parmi lesquels la dispense du travail forcé, la liberté de circulation, la responsabilité devant les tribunaux portugais (et non devant la justice traditionnelle) et, surtout, l'accès pour leurs enfants aux écoles européennes (Honwana & Isaacman 1988:81 & 91; Moreira 1997:46). En contrepartie, les bénéficiaires devaient dans l'ensemble adopter le mode de vie portugais et professer loyauté au régime. Le groupe des assimilés était composite et l'assimilation elle-même, trait unique à la colonisation portugaise selon ses chantres (Moreira 1997:92), évolua au cours du temps jusqu'à son abolition en 1961. Les pratiques linguistiques en référence aux langues africaines évoluèrent aussi en fonction de la position des assimilés dans la société coloniale, la question n'étant sans doute pas entièrement jouée d'avance.

Les assimilés comprenaient des descendants de Goanais,<sup>5</sup> des métis de Portugais et de femmes locales, surtout dans les zones de colonisation ancienne de la vallée du Zambèze, ainsi que des Africains, souvent fils de chefs locaux. Les uns comme les autres avaient dans l'ensemble fréquenté des écoles missionnaires et – à l'exception d'une petite minorité musulmane d'origine indienne – professaient le christianisme. A partir du début du 20<sup>ème</sup> siècle, la plupart des assimilés se rencontraient dans le Sud. Les assimilés monopolisaient les emplois de commis dans l'administration ou les firmes privées, jouant souvent le rôle d'intermédiaires entre les patrons blancs et la main-d'œuvre africaine.

Durant une première période, que Rocha (2006:124) appelle 'l'assimilation uniformisatrice' (*assimilação uniformizadora*), les assimilés étaient dans une grande mesure acceptés par la société européenne, certains d'entre eux assumant même des fonctions importantes au sein de la colonie.<sup>6</sup> A cette époque, leurs attitudes face aux langues africaines étaient ouvertes. Ainsi, la connaissance et la pratique du ronga, langue africaine dominante dans la région, qu'ils avaient apprise enfants, était-elle courante chez ceux du Sud, métis comme Africains, et ils ne rechignaient pas à le parler. Mieux, beaucoup étaient à même de le lire et de l'écrire. Les missions protestantes actives dès la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle dans le Sud, dont la Mission Suisse (voir Harries 2007), avaient, selon leur stratégie bien rodée (voir Coquery-Vidrovitch 1985 ; Said 2000 : 350), instrumentalisé les langues ou variétés africaines locales, suscitant une petite élite alphabétisée bilingue, sinon biculturelle, estimée, dès 1896, à env. 900 individus (Rocha 2006:99). Cette élite constituait le noyau des assimilés. Il ne faut pas attendre chez ceux-ci toutefois de revendication d'un nationalisme linguistique. Au contraire, certains critiquaient même l'accent mis par les missions protestantes sur l'alphabétisation en langues locales, car seule la connaissance du portugais ouvrait les portes de la société coloniale, mais leur pratique restait ouverte. A preuve, les quelques feuilles que publiaient à l'époque les associations politico-culturelles dites 'nativistes' qui regroupaient les assimilés étaient souvent en partie bilingues. Ainsi *O Africano*, organe du *Gremio Africano* de Lourenço Marquês, lancé en 1908, exhibait-il un sous-titre en ronga (fac-simile in Rocha 2006:115), et certains articles apparaissaient dans cette langue. Il en fut de même de *O Brado Africano* qui prit sa suite en 1918 (Rocha 2006:148, 151, 197). Mieux, dans les années 1920, une scission du *Gremio* fit paraître *Dambu dja Africana*, Le Soleil Africain, entièrement en ronga (Honwana et Isaacman 1988:20, 96 & 110; Moreira 1997:86; Rocha 2006: 26, 52, 34, 121 & 123 ; infopedia [http://www.infopedia.pt/\\$o-brado-africano](http://www.infopedia.pt/$o-brado-africano), visité en juillet 2010). Mais bientôt, dans une réaction protectionniste face à la domination économique, politique et culturelle britannique, le pouvoir colonial métropolitain réduisit considérablement la marge de manœuvre des missions protestantes 'étrangères'. Soucieux de ménager le voisin britannique où les

missions représentaient un lobby puissant, et conscient de sa propre faiblesse, le gouvernement portugais agit à travers des directives concernant la langue d'instruction, ce qui était plus difficilement contestable.

En 1907, l'usage d'autres langues que le portugais dans les écoles fut cantonné aux trois premières années du primaire. C'était en fait l'usage de l'anglais qui était visé car les missions protestantes s'appuyaient sur les ressources humaines des missions anglophones de même obédience situées dans les territoires voisins, le Transvaal et la colonie du Natal essentiellement. Les langues africaines restèrent toutefois autorisées pour les enseignements religieux.

Mais bientôt l'arrivée de nouveaux colons du Portugal et leur inquiétude devant un groupe qui menaçait potentiellement la supériorité sociale que leur conférait leur couleur de peau amena l'administration coloniale à imposer peu à peu des mesures vexatoires. En 1913 les assimilés durent arborer un brassard (*chapa do assimilado*) et en 1917 ils devaient justifier du certificat d'études. La frustration engendrée chez les assimilés par ces mesures, qui venaient à l'encontre des promesses implicites d'égalité, radicalisa les mouvements 'nativistes', notamment le *Gremio*, animé par l'une des plus brillantes individualités de l'époque, João Albasini, lui-même métis (Honwana & Isaacman 1988: 12-13, 28, 55 & 209; Moreira 1997: 49, 96, 103; Rocha 2006). Mais rien n'y fit et les conditions se resserrèrent. Les assimilés durent expressément renoncer aux aspects les plus saillants des pratiques africaines traditionnelles, notamment la polygamie et la *lobolo* (paiement des épouses), les initiations, la participation aux cérémonies liées aux ancêtres. L'assimilation devint même révoquant si le sujet et sa famille ne répondaient pas, ou plus, à certains 'critères de civilisation'.<sup>7</sup> Les assimilés étaient ainsi coupés de leur milieu d'origine, comme le dénonça Mondlane (1979:43). "*Être assimilé c'est ressembler aux blancs*" commente Moreira (1997:50, 103), référant au premier quart du 20<sup>ème</sup> siècle.

Continuant dans la même voie, en 1929, après l'instauration de *l'Estado Novo* par Salazar au Portugal, l'écrit en 'langue bantoue' se vit banni (Moreira 1997:47; Cahen 2000:4; Stroud & Tuzine 1998 in Cumbe & Machanga 2001 ; Linder 2001:159) et dans les années 1930, alors que le régime se repliait autour d'un nationalisme étroit, la plupart des écoles des missions protestantes furent transférées à l'église catholique, plus docile, avec laquelle un concordat fut signé en 1940. Le programme de ces écoles 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 :54). Cette évolution sonna le glas de l'appropriation de l'écrit en vernaculaire qui, à l'image de ce qui se passait concurremment en Afrique du Sud, paraissait alors en bonne voie.<sup>8</sup> Ainsi, alors que les opportunités

d'apprentissage formel des langues africaines se réduisaient, leur usage public pouvait désormais entraîner la déchéance du statut d'assimilé car signe de relaps, soit de retour à la barbarie associée aux cultures africaines.

L'usage formel des langues africaines pâtit finalement de l'évolution des rapports de force sur la scène régionale.

Par l'adoption du mode de vie portugais chrétien allant désormais de pair avec 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. Si l'importance démographique des assimilés resta faible – moins de 5000 en 1950 selon Mondlane (1979 :33) - cette politique suffit à asseoir, tant chez cette élite que parmi la masse des Africains à leur contact qui aspiraient à échapper à un sort peu enviable, non seulement le prestige de la culture occidentale portugaise mais surtout le dédain, voire le mépris, envers les pratiques locales, perçues comme barbares et arriérées, et qui se trouvaient de plus en plus associées à la pauvreté et à l'exploitation accablant les populations rurales. L'abrogation de l'assimilation et de son corollaire l'indigénat en 1961, allant de pair avec l'abolition du travail forcé et l'extension de la citoyenneté à toute la population (Gomez 1999 :54 ; O'Laughlin 2000), contribua en fait à en généraliser l'idéologie, même si nombre des pratiques qui la caractérisaient, dont l'alphabétisation, restèrent peu répandues. À la veille de l'Indépendance à peine un tiers des enfants était scolarisé (Gomez 1999: 70-71) et le taux d'alphabétisation (en portugais) de la population restait inférieur à 10% (Lopez 1998: 465) alors que le portugais n'était langue maternelle que d'environ 8% de la population.

## **2. INDÉPENDANCE : RUPTURE DANS LA CONTINUITÉ**

### **2.1 La modernité, nouvel habit de l'assimilation**

Dès la période de la lutte de libération, le Frelimo opta pour l'usage exclusif du portugais. Ce choix était à l'évidence dicté par des raisons pratiques et, dans une certaine mesure, opportunistes. Nombre de cadres, assimilés eux-mêmes, étaient, du fait de leur parcours personnel marqué au fer de l'assimilation, mal à l'aise face aux langues et cultures africaines qu'ils connaissaient peu ou pas du tout. Citons Cahen (2006:122), qui analyse ce groupe : « *La micro-élite mozambicaine fut ainsi le produit presque exclusif des caractéristiques de la colonisation portugaise du XX<sup>e</sup> 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.* » En outre le portugais paraissait être la seule langue commune à des militants qui



provenaient de régions diverses et éloignées, sans lien entre elles autre que celui créé par la colonisation, comme le remarqua Mondlane (1979:96).<sup>9</sup> Cette même stratégie fut poursuivie et amplifiée à l'Indépendance, le portugais se voyant proclamé d'entrée de jeu 'langue de l'unité nationale'. Il s'agissait naturellement 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). Il est à noter que, à l'instar de la plupart des pays d'Afrique noire,<sup>10</sup> aucune langue africaine ne s'étant généralisée à l'ensemble du pays, seul le portugais pouvait en tenir lieu – et de fait on assista à des tentatives de localiser ('mozambicaniser') le portugais (Stroud 1999). Mais à ce pragmatisme au demeurant largement partagé sur le continent vint s'ajouter une obsession singulière pour la modernisation. Le régime d'inspiration marxiste qui avait instauré le parti unique 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 occidentaux se virent niées dans leur réalité même et, dans une résurgence du passé, cette vision vint 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 et al., 2004). Le recours exclusif au portugais devint acte de loyauté envers le parti (Stroud 1999 :354). L'usage des langues africaines, regardées péjorativement comme 'dialectes' à la manière portugaise, car seul le portugais avait droit au statut de langue (voir Langa et Chambale 2000 :219), fut proscrit lors de toute circonstance officielle, y compris dans les tribunaux, au Parlement et à l'école (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 en classe.

Il paraît peu contestable que cette attitude de dénigrement systématique des pratiques africaines au nom du modernisme ne provienne d'une appropriation à sens unique par la classe urbaine et 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* » écrit Mudiue (1999:37). Geffray parle à ce propos 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 dont l'alphabétisation des adultes,



qui, du fait de la confiscation des propriétés de la plupart des Églises (Hall & Young 1999:86) était désormais assumée principalement par l'état, était partie intégrante (décrit dans Veloso 2000). 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.

## 2.2 Les excès d'une vision univoque

Une fois estompé 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,<sup>11</sup> en l'absence de personnel local formé, menaçait la viabilité du pays, fut créé en 1976, avec le soutien des services secrets Rhodésiens (Hall & Young 1998: 117 & seq.), un mouvement d'opposition armée, la *Resistencia Nacional Moçambicana* (Renamo), dans le but d'abattre ou du moins d'affaiblir un régime susceptible de soutenir les mouvements de libération des pays voisins d'Afrique australe encore dominés.<sup>12</sup> 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' imposés par le Frelimo, en particulier dans les zones marginalisées durant la colonisation, au nord et centre. La Renamo s'acharna à détruire les infrastructures et les écoles, perçues comme instruments de l'état frelimiste, 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, dépendantes du volontariat de la jeunesse et des travailleurs, prirent quasiment fin. Ainsi, en 1998 à peine 42% de la population était considéré comme alphabétisée (en portugais) (*Recenseamento geral da população* de 1997, d'après le website de *Instituto de Estatística*, mai 2007).

La Renamo réclamait un retour aux pratiques traditionnelles bannies par le Frelimo, ce qui lui assura le soutien de chefs traditionnels et de communautés rurales. Elle faisait par ailleurs largement usage des langues africaines. Le ndau, langue de la majorité de ses cadres, était ainsi couramment utilisé dans les communications (Stroud 1999:360; Hall & Young 1999:174).

### 2.3 Aggiornamento ; acceptation timide des langues africaines

Devant l'impasse politico-militaire, après la mort de Samora Machel et l'accession au pouvoir de Joachim Chissano à la fin des années 1980, le gouvernement entama des négociations avec la Renamo (Hall & Young 1999:189 & seq) au terme desquelles fut promulguée en 1990 une nouvelle constitution qui admettait le multipartisme. Cet aggiornamento infléchit la doctrine officielle concernant la politique linguistique. 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 à valoriser (art. 9, cité in Lafon 2008b).<sup>13</sup> Cela se traduit aussi dans l'éducation. D'une part, prenant acte de l'échec des campagnes antérieures, l'usage des langues africaines fut admis désormais dans l'alphabétisation d'adultes, comme en témoigne le programme pilote mené par l'*Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação* (INDE) (voir Heins 1999).<sup>14</sup> En outre, 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 emboîtaient le pas. D'autre part, de 1993 à 1997/98 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, le nyanja et le changana, dans les provinces de Tete et de Gaza respectivement,<sup>15</sup> cette expérience fut jugée positive (voir Benson 2000 & 2001). En 1997, à l'issue d'un séminaire convoqué par l'INDE l'extension de l'expérience à l'échelle nationale fut annoncée pour la rentrée 2002, la période intermédiaire devant être consacrée à sa préparation (Lopes 1998: 462 ; Matsinhe 2005:128).

Le modèle retenu pour ce qui est de l'enseignement bilingue est un modèle 'transitionnel à sortie rapide' (*early exit transitional model*),<sup>16</sup> la langue locale étant utilisée comme langue d'instruction durant les trois premières années avant d'être remplacée à partir de la 4<sup>ème</sup> par le portugais, introduit à l'oral dès la 1<sup>ère</sup> année. Cette stratégie rejoint une recommandation exprimée au niveau régional de la SADC (*Southern African Development Community*) (Balegamire et al. 2004) car la plupart des pays membres voisins du Mozambique (Zimbabwe, Malawi, Swaziland, Afrique du Sud) mènent depuis longtemps des politiques semblables.<sup>17</sup>

Là comme ailleurs, la justification 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). Peu contestent que la méconnaissance de la langue d'instruction dans les zones rurales, non seulement par les enfants mais aussi 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). Le Plan Stratégique d’Éducation 1997-2001, publié en 1998, le reconnaît implicitement (p 21). C’est aussi la thèse de Dias, qui identifie le portugais comme vecteur d’inégalités scolaires, dans un ouvrage qui connut à sa sortie un certain retentissement (Dias 2002).

Cette nouvelle orientation va de pair avec la localisation d’une partie des contenus dans le cadre du renouvellement des programmes (*Novo Currículo*) introduit en 2003, les communautés locales étant expressément invitées à intervenir à l’école au titre des « capacités pour la vie » dans la proportion de 20% des contenus (*Governo de Moçambique MEC 2006*). Plus généralement elle 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.<sup>18</sup>

Au-delà du discours éducatif, 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. Il suscite d’ailleurs le scepticisme d’une grande partie des élites urbaines. Indice des fortes réticences qu’il rencontra et rencontre, il est stipulé que l’éducation bilingue reste optionnelle, les parents étant toujours libres de demander le transfert de leur enfant vers une classe monolingue.

### **3. L’ADHÉSION POPULAIRE EMPORTE LA DÉCISION**

#### **3.1 Succès non démenti**

Sept langues avaient été initialement retenues à raison de deux par province, le programme devant toucher 22 écoles-pilotes situées dans des zones rurales linguistiquement homogènes, sur les quelques 10 000 que comptait alors le pays. Il devait se diffuser « par expansion verticale », avec chaque année l’ouverture d’un niveau supérieur, la 4<sup>ème</sup> année devant être atteinte à la rentrée 2006, et de deux nouvelles premières classes dans chaque école concernée.

Or, d’entrée de jeu, l’expérience suscita l’enthousiasme des communautés concernées au point d’entraîner son élargissement initial de 7 à 16 langues d’une part, et de 22 à 32 écoles de l’autre. Les langues reprenaient celles identifiées par le *Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas* (Nelimo) lors de

son second séminaire tenu en 1999 auxquelles fut ajouté le mwani (Matsinhe 2005:131; V. Bisque, INDE, interview July 2010).<sup>19</sup> Le ndau, initialement retenu dans les seules provinces de Manica & Sofala, fut également considéré dans celle d'Inhambane (A Dhorsan, com. pers.). Ainsi, en 2005, le programme d'éducation bilingue touchait environ 4200 élèves, davantage qu'initialement prévu mais en tout état de cause une proportion infime de l'effectif total.

Mise en place dans un contexte de pénurie de ressources humaines, logistiques et financières, aggravée par une extension considérable de l'accès à l'enseignement primaire,<sup>20</sup> cette expérience novatrice dut faire face à de nombreuses difficultés. Notons en particulier des contestations autour de l'instrumentalisation des langues – choix des langues et des variétés,<sup>21</sup> décisions orthographiques – et des terminologies ; la carence de matériel pédagogique – jusqu'à la rentrée 2010, aucun manuel n'était disponible pour de nombreuses langues, les enseignants devant recourir à des photocopies du manuel pilote partiellement périmé ; la formation des enseignants laisse grandement à désirer, les capacités de l'INDE étant largement dépassées par le succès même du programme.<sup>22</sup> Il est juste de mentionner que, dans les dernières années pour ce qui est des manuels tout au moins, les écoles utilisant le portugais n'étaient pas non plus exemptes de ces difficultés (voir Chimbutane 2005:7). Certaines se résolvent ponctuellement et régionalement grâce à l'intervention d'ONG éducatives, en particulier Progresso dans les provinces de Cabo-Delgado et Niassa et moindrement UDEBA-LAB (*Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica em Gaza – Laboratório*) dans celle de Gaza.<sup>23</sup>

Malgré ce, l'adhésion populaire dans les zones rurales ne s'est pas démentie. Le processus d'extension non prévue (*'expansão selvagem'* dans le jargon de l'INDE) s'est même accéléré une fois que le programme a été 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 populaires.

Cet enthousiasme démontre une nouvelle fois que, comme le suggère Ricento (2006 :8), les choix linguistiques à l'école recouvrent bien davantage que la langue per se. Au Mozambique rural, 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 a si longtemps niées. Ce programme signale en effet l'acceptation longtemps différée par les autorités politiques de l'identité africaine plurielle du pays. De fait, devant la popularité du programme, le discours et les pratiques officielles ont changé, et ce, dans et au-delà de l'éducation.

### 3.2 Impact sur le corps social

D'une part, le programme se voit maintenu et doit même être intégré de plein droit à la politique éducative à partir de 2011, l'éducation bilingue, désormais avalisée comme option (et non plus comme simple expérience), devant être prise en charge directement par le Ministère (A. Dhorsan, INDE et E. Sequiera, *Progresso*, juillet 2010, Maputo). La linguistique bantoue, qui a désormais droit de cité à l'Université, est devenue partie intégrante de la formation des maîtres. Toutefois, l'extension du programme aux zones urbaines, qui devrait en découler, paraît problématique, aucune adaptation ou modalité d'application particulière n'étant envisagée pour des zones multilingues. D'autre part, le programme est accompagné de mesures réelles et symboliques, certaines potentiellement de grande ampleur. Cela est important. Comme le récent recueil de Hornberger le démontre (voir Edwards 2011), l'école ne saurait à elle seule 'sauver' les langues autochtones menacées mais il semble bien qu'au Mozambique elle ait servi de catalyseur et d'outil de légitimation (Stroud 2003:18 ; Chibutane 2011). Sur le plan idéologique, on voit ainsi dans la presse des critiques sévères de la politique passée du « tout portugais », inimaginables auparavant (par exemple Lopes 2007). Les media, notamment la radio nationale, ont accru leurs émissions en langues africaines et les publications en langue locale se répandent, renouant, pour certaines langues, avec une tradition ancienne. On assiste par ailleurs à une revalorisation générale des pratiques culturelles, y compris celles qui furent bannies auparavant, auxquelles les journaux consacrent souvent des pages entières. Par exemple la fête "Guaza Muthini" à Marracuene est désormais à l'honneur (S Matsinhe, com. pers. oct 2011). Enfin et surtout, il semble qu'une révision de la constitution soit envisagée, de façon à reconnaître véritablement les langues africaines, la constitution en vigueur, promulguée en 2004, soit après le début du programme, reprenant à l'identique les dispositions linguistiques minimales de la précédente (*Governo de Moçambique* 2004). En 2008 le Ministère de la Culture a nommé un groupe de travail sur ce thème et un séminaire *ad hoc* a été présidé par le Ministre en personne en avril 2010 (Esteve Filimão, com. pers., juillet 2010, Maputo).<sup>24</sup> Ce changement de mentalités est apparu lors d'une réunion des pays de la communauté lusophone (PALOP) tenue à Maputo en 2011, le document officiel qui en émane, *Carta de Maputo*, reconnaissant la situation multilingue des pays lusophones et appelant à un développement linguistique (Esteve Filimão, interviews, juillet 2010, octobre 2011; <http://www.iilp.org.cv/>, consulté octobre 2011).

Faut-il en déduire que se met en place un nouvel équilibre social, où la voix des masses rurales se ferait mieux entendre? Cela, naturellement, ne découle pas automatiquement d'un changement de ton du gouvernement qui vise aussi à aligner le pays sur ses voisins où les langues africaines ont de longue date droit

de cité, et, de façon opportuniste, à ne pas se distancier de la *vox populi*. Les limites de l'adhésion à ce nouveau discours africaniste chez la classe urbaine aisée se note, peut-être, dans l'absence de demande pour l'apprentissage des langues africaines comme matière, prévu dans la réforme de 1997 dans l'enseignement monolingue portugais, et qui ne s'est pas concrétisé.<sup>25</sup> Mais le processus est engagé et le gain en matière d'estime de soi parmi les populations rurales est indéniable.

#### 4. CONCLUSION

Les réactions populaires positives à l'introduction des langues africaines à l'école au Mozambique tranchent avec les attitudes dominantes en Afrique du Sud où, bien que les langues africaines soient placées sur le même pied que l'anglais et l'afrikaans et disposent comparativement de ressources significatives, leur usage à l'école, dans la mesure où il apparaît comme réminiscence de la *Bantu Education* honnie imposée par le régime d'apartheid, est dans l'ensemble peu apprécié des familles.<sup>26</sup> Cela confirme une nouvelle fois qu'en ce domaine le politique prime sur les considérations pédagogiques. Dans un cas comme dans l'autre, la population montre la volonté de rompre avec un passé d'imposition.<sup>27</sup> Au Mozambique, cela joue clairement en faveur des langues africaines et, de façon quelque peu inattendue, la force du mouvement a fait que cette reconnaissance est sortie du domaine éducatif pour pénétrer l'ensemble du champ social, promouvant, pour la première fois, une vision multilingue et multiculturelle de la nation (cf. Tupas (2010 :108) à propos des Philippines). Une modification de la constitution dans le sens d'une reconnaissance des langues et cultures africaines et d'une affirmation des droits linguistiques a été envisagée, même s'il ne semble pas que cette question ait été inscrite dans le processus de consultation populaire ouvert en septembre 2011. Si cela devait se concrétiser, il se pourrait que les diverses communautés, désormais munies d'instruments légaux, se sentent en meilleure position pour revendiquer leur juste place sur la scène politique.

Comme l'adage de Pline le soulignait déjà, *ex Africa semper aliquid novo*.

## RÉFÉRENCES

ALIDOU, HASSANA, ALIOU BOLY, ET AL.

2006. *Optimizing learning and education in Africa - the language factor. A stock-taking research on mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa.* ADEA Paris. [www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3\\_1\\_MTBLE\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf)

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

2000. L'état nouveau et la diversification religieuse au Mozambique 1930-1974. (1) Le résistant essor de la portugualisation catholique (1930-1961); *Cahiers d'études africaines* 158: 551-592.

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.

2011. *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts.* Toronto: Multilingual Matters, 183p

CONCEIÇÃO, RAFAEL 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.

COQUERY-VIDROVITCH, CATHERINE.

1992. *Afrique noire: permanences et ruptures: [Aux origines de notre temps].* Paris: Éditions l'Harmattan.

CUMBE, CÉSAR ET ALFONSO MUCHANGA

2001. Contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain. *Cahiers d'études africaines* 163-164: 595-618.



DIAS, HILDIZINA NORBERTO

2002. As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direção a uma prática linguístico-escolar libertadora Maputo: Promedia.

DRAISMA, JAN

2010. Relatório da supervisão de professores do Ensino Bilingue em 10 ZIPs dos distritos de Mandlakazi e Bilene (província de Gaza), no período de 23 a 26 de Fevereiro de 2010. Unidade de desenvolvimento da Educação Básica Maputo: 14p.

EDWARDS, JOHN

2011 Review of '*Can Schools Save Indigenous Languages?*' Honberger Nancy ed. Language Policy, 3 10.1007/10993-011-9210-y: 10.1007/10993-011-9210-y.

FIRMINO, GREGÓRIO

2005. A "Questão Linguística" na África pós-colonial. O caso do Português e das línguas Autóctones em Moçambique Maputo: Texto Editores.

GOMEZ, MIGUEL BUENDIA

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

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE.

1990 Constituição Maputo Imprensa nacional.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE.

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

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE.

2004 Constituição Maputo Imprensa nacional.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE.

2005 Education for rural people in Mozambique: present situation and future perspectives Ministério da Educação e Cultura (MEC) Maputo.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE.

2006 Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-200/2011 - Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando Moçambicanidade Ministério da Educação e Cultura (MEC) Maputo 147p.

HALL, MARGARET AND TOM YOUNG

1997. *Confronting Leviathan: Mozambique since independence* Athens: Ohio University Press.

HARRIES, PATRICK

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.

HEINS, B.

1999. Why bilingual education? Response to three commonly raised objections. *Working Papers, SIL Mozambique*, 1: 27-40.

HONWANA, RAÚL BERNARDO MANUEL ET ALLEN F. ISAACMAN

1988. The life history of Raúl Honwana: an inside view of Mozambique from colonialism to independence, 1905-1975 Boulder: L. Rienner Publishers.

ISAACMAN, ALLEN F. AND BARBARA ISAACMAN

1983. Mozambique: from colonialism to revolution, 1900-1982 Boulder, Colo. Aldershot, Hampshire, England: Westview Press; Gower.

LAFON, MICHEL

2004. Visite de classes bilingues dans les provinces du Niassa et du cabo-Delgado - évaluation de l'ensemble du programme. Progresso Maputo: 30p. (<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00184986/fr/>)

LAFON, MICHEL

2006. Linguistic diversity in South Africa - will a historically divisive factor become a hallmark for transformation? . in A. Wa Kabwe-Segatti, N. Pejout and P. Guillaume (ed): *Ten years of Democratic South Africa. Transition accomplished?* Johannesburg: IFAS. Cahiers de l'Ifas(8) 142-170. (<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00120396/fr/>).

LAFON, MICHEL

2008a. Asikhulume! African Language for All, a Powerful Strategy for Spearheading Transformation and Improvement of the South African Education System. in M. Lafon and V. Webb (ed): *Standardisation of African Languages in South Africa*. Johannesburg: Ifas: Cahiers de l'Ifas (11): 35-59. (<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00339063/fr/>).

LAFON, MICHEL

2008b. Mozambique, vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue. in H. Tourneux (ed): *Langues, Cultures et Développement*. Paris: Karthala 217-250.

LAFON, MICHEL

2011. L'envers du décor. Les politiques coloniales relatives à l'usages des langues africaines à l'école continuent de commander les attitudes. Contrastes entre Afrique du Sud et Mozambique in *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte?*, Laroussi, Foued, Liénard, Fabien, eds. Presses Universitaires Rouen-Le Havre 431-448.

LAFON, MICHEL

2012. 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. Cahiers du Sedet, Paris, 183-216.

LANGA, JULIETTE AND SERTORIO CHAMBALE-MSHOTHOLA

2000. The status of Mozambican languages in Education. in K. K. Prah (ed): *Between Distinction and Extinction - The harmonization and standardization of African languages*. Cape-Town: CASAS 213-221.

LINDER, ADOLPHE

2001. Os suícos em Moçambique Maputo: Arquivo Historico de Moçambique.

LOPES, ARMINDO JORGE

1998. Universities and research: papers from Maputo: II UEM Research Seminar, Eduardo Mondlane University Maputo, Mozambique, 28-30. IV.1998 Maputo: Livraria Universitaria.

LOPES, JOSÉ DE SOUSA MIGUEL

2007. A adopção de português como língua oficial foi um erro *O País* 17/08/2007 and 24/08/2007.

MATSINHE, SOZINHO FRANCISCO

2005. The Language Situation in Mozambique - Current Developments and Prospects. in B. Brock-Utne and R. Kofi-Hopson (ed): *Languages of Instruction for African Emancipation. Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*. Cape Town: Casas 119-145.

MATUSSE, RENATO

1994. The future of Portuguese in Mozambique. *African Linguistics at the Crossroads*, Kwaluseni, Swaziland.

MONDLANE, EDUARDO

1979. Mozambique, de la colonisation portugaise à la libération nationale. Centre d'Information sur le Mozambique. Paris: L'Harmattan.

MOREIRA, JOSÉ

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

MUDIUE, ARMINDO MEQUE

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.

NDELETYANA, MCEBISI

2008. African Intellectuals in 19th and early 20th century South Africa. Cape Town: HSRC.

NEWITT, MALYN D. D.

1995. A history of Mozambique. Bloomington: Indiana University Press.

NÚCLEO DE ESTUDO DE LÍNGUAS MOÇAMBICANAS (NELIMO)

1989. Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

O'LAUGHLIN, BRIDGET

2000. Class and the customary: the ambiguous legacy of the Indigenato in Mozambique. *African Affairs* 99: 5-46.

PATEL, SAMIMA, GERVASIO CHAMBO, ET AL.

2009. Bilingual Education in Mozambique: Nowadays Situation. *Workshop on African Language in Schools*, Pretoria 20p.

RICENTO, T. (ED.).

2006. *Language Policy and Planning: Traditional and Emerging Perspectives, An Introduction to Language Policy, Theory and Method* Malden, MA: Backwell.

ROCHA, AURELIO

2006. *Associativismo e Nativismo em Moçambique - Contribuição para o estudo das Origens do Nacionalismo Moçambicano* Maputo: Texto Editores.

ROTHWELL, PHILIP

2001. The phylomorphic linguistic tradition: or, the siege of the Portuguese in Mozambique *Hispanic Research Journal* 2(2): 165-176.

SAID, EDWARD W.

2000. *Culture et impérialisme*. Paris.

SITOE, BENTO AND ARMINDO NGUNGA

2000. Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas : realizado na Matola (Maputo), de 8 a 12 de março de 1999, Universidade Eduardo Mondlane. Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas.

STROUD, CHRISTOPHER

1999. Portuguese as ideology and politics in Mozambique: semiotic (re)constructions of a postcolony. in J. Blommaert (ed): *Language Ideological Debates*: Mouton de Gruyter 343-380.

TUPAS, T. RUANNI F.

2010. The New Challenge of the Mother Tongues: The Future of Philippine Postcolonial Language Politics. *Kritika Kultura* 16, 108-121 <http://KritikaKultura.ateneo.net>.

VELOSO, MARIA TERESA

2002. Becoming literate in Mozambique: the early stages in Sena (Cisena) and Shangaan (Xichangana) *Perspectives in education - special issue* 20(1).

## ENDNOTES

- 1 Mon intérêt pour l'éducation bilingue au Mozambique date de mon séjour dans ce pays comme coordinateur de projet pour l'ONG italienne CIES de 1995 à 2000. Les activités incluaient l'alphabétisation d'adultes en langue locale et, dans la dernière période, l'introduction de l'éducation bilingue. J'ai pu depuis en suivre les développements grâce aux contacts établis à l'époque qui me valurent en particulier une mission d'expertise pour l'ONG *Progresso* en 2003. Je remercie chaleureusement T. Veloso, alors à l'INDE (*Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação*) et à *Progresso*, I. Draisma alors à l'Université Pédagogique de Beira, S. Patel de l'INDE puis de l'Université Ed. Mondlane, A. Dhorsan de l'INDE, E. Seguiera directrice de *Progresso*, de m'avoir toujours ouvert leurs portes pour d'enrichissantes discussions et confrontations d'idées.
- 2 Le Frelimo créé en 1962 a conduit la lutte de libération et assume le pouvoir depuis l'Indépendance.

3 On se reportera à Newitt (1995) pour une vue d'ensemble de l'histoire du pays. Sur l'assimilation, nous sommes redevable à Mondlane (1979), Moreira (1997) et Rocha (2006). L'autobiographie de Raúl Honwana commentée par Isaacman (Honwana & Isaacman 1998) contient de précieuses informations. 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.

4 A l'exception du Transvaal indépendant et de l'Afrique de l'Est allemande, les territoires environnants (Afrique du Sud, Rhodésie du Nord et du Sud (Zambie et Zimbabwe), Nyassaland (Malawi), Swaziland), étaient, directement ou non, sous la férule de Londres. Après la conférence de Berlin de 1881, les frontières terrestres du Mozambique (et de l'Angola) furent scellées par un accord entre le Portugal et la Grande-Bretagne en 1890, après que celle-ci eut rejeté les prétentions portugaises sur les territoires joignant ce qui devaient de ce fait devenir deux territoires distincts.

5 L'immigration en provenance de Goa et des Indes, initiée dès la première période de colonisation, se poursuivit jusqu'au 20<sup>ème</sup> siècle.

6 L'administration coloniale comptait dans ses strates élevées des 'non-blancs', Goanais, Cap-Verdiens mais aussi originaires du territoire (Rocha 2006:40, 71).

7 Les contrôles étaient mesquins. Lors de visites domiciliaires impromptues, les inspecteurs vérifiaient le mobilier, les manières de table, la tenue vestimentaire, etc. Il convenait de manger assis à table, avec des couverts, de porter des jupes (pour les femmes) et des pyjamas la nuit (pour les hommes), etc.

8 On pense à Jabavu, Plaatje, Dube, etc. (voir Ndletyana 2008).

9 Du fait de son hébergement à Dar-es-Salaam et de la présence de nombreux militants originaires des zones frontalières avec la Tanzanie, le swahili, que Nyerere avait promu au rang de langue nationale, fut un moment considéré.

10 Rares sont les pays, tels la Tanzanie, Madagascar, dans une certaine mesure le Mali et le Zimbabwe, où il est possible de parler de langue nationale africaine.

11 En 1975 près de 60% des colons dont le nombre était estimé à 120 000 avaient quitté le pays (Hall & Young 1997:45).

12 La Rhodésie était alors dirigée par le régime illégal de Ian Smith après la proclamation de l'indépendance unilatérale (UDI) en 1963. La guerre de libération avait commencé en 1974.

13 Il n'est pas clair qu'il y ait eu une constitution formalisée auparavant.

14 Fondé en 1978, l'INDE est chargé de la recherche en éducation, en particulier de la conception des programmes.

15 Le choix des langues est sans doute dû à l'existence de matériel pédagogique dans les pays voisins (Malawi et Afrique du Sud) où ces mêmes langues sont utilisées dans les premières années de scolarisation.

16 Alidou et al. (2005) expose et évalue les différents modèles.

- 17 Le cas de la Tanzanie qui recourt à une langue africaine – le swahili – mais non aux langues locales étant différent.
- 18 Les organismes internationaux (Banque Mondiale, Union Européenne) ainsi que les coopérations allemande et autrichienne sont particulièrement impliquées dans ce processus qu'elles soutiennent financièrement.
- 19 Le Nelimo sis au sein de l'Université Ed. Mondlane avait tenu un séminaire fondateur sur cette question en 1988, dont les conclusions avaient été avalisées par les plus hautes autorités. Voir Nelimo (1989).
- 20 Entre 1997 & 2003, l'effectif scolaire 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.
- 21 L'ethnologue recense une quarantaine de langues dans le pays (<http://www.ethnologue.com/web.asp>, juin 2010), chiffre ramené à une vingtaine par des chercheurs locaux, notamment Balegamire et al. (2004), Firmino (2005:49), Patel et al. (2008). Il reste que l'inventaire du Nelimo ne saurait être exhaustif.
- 22 Aspects discutés dans Lafon (2004).
- 23 Progresso, fondé dans les années 1990 pour appuyer les activités éducatives dans les deux provinces du Nord à l'époque particulièrement isolées, fournit un soutien significatif à l'éducation bilingue dont bénéficient cinq langues (voir Lafon 2003). Sur UDEBA-LAB, voir Draisma (2010).
- 24 L'auteur a eu l'honneur d'être invité à ce séminaire.
- 25 Cette attitude, bien entendu, n'est pas propre au Mozambique.
- 26 Sur la politique de langue dans l'éducation en Afrique du Sud, voir textes et références in Lafon (2006, 2008a et sous presse b).
- 27 Pour une comparaison avec l'Afrique du Sud, voir Lafon (2011).