



HAL
open science

Un programme tardif mais ambitieux d'éducation bilingue au Mozambique. Quel avenir?

Michel Lafon

► **To cite this version:**

Michel Lafon. Un programme tardif mais ambitieux d'éducation bilingue au Mozambique. Quel avenir?. *Dialogues et cultures*, 2014, 60 (La scolarisation dans les langues sans tradition scolaire: conditions d'une réussite), pp.119-132. halshs-00975574

HAL Id: halshs-00975574

<https://shs.hal.science/halshs-00975574v1>

Submitted on 8 Apr 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.

DIALOGUES ET CULTURES
60

**La scolarisation dans
des langues
sans tradition scolaire :
conditions d'une réussite**



www.fipf.org

FIPF
FÉDÉRATION INTERNATIONALE
DES
PROFESSEURS DE FRANÇAIS
2014

SOMMAIRE

Dossier : La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite

Bruno MAURER, Introduction	7
Blaise BITÈGUE, <i>Scolarisation et langues sans tradition scolaire: quelle stratégie pour la Guyane française?</i>	11
Fabrice GEORGER, <i>Les conditions d'une réussite de la scolarisation dans une langue sans tradition scolaire, non normée et co-maternelle avec le français: le cas du créole réunionnais dans un répertoire complexe</i>	23
Nita RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAL, <i>Du multilinguisme de juxtaposition à l'abandon cognitif avant la perspective d'un accompagnement par le langage: le cas de l'école mauricienne</i>	35
Laura ATRAN-FRESCO, <i>Représentation et acceptation du français louisianais par de nouveaux enseignants en immersion française et en FLE dans l'État de Louisiane</i>	49
Karla Janiré Avilés GONZÁLEZ, <i>Du folklore à l'école indigène au Mexique: ambiguïtés et alternatives</i>	59
Jean Léo LÉONARD, <i>Les « communautés invisibles »: praxis réflexive de l'imaginaire pour la construction de contenus didactiques endogènes au Mexique</i>	71
Gérard GALTIER, <i>Le bilinguisme scripturaire et l'interface des alphabets en Afrique francophone</i>	87
Régina Véronique ODJOLA, <i>La scolarisation dans les écoles bilingues du Burkina Faso: cas de la ville de Koudougou</i>	99
Adeline NGUEFAK, <i>Langues, cultures nationales et interculturalité à l'école au Cameroun: implications didactiques</i>	107
Michel LAFON, <i>Un programme tardif mais ambitieux d'éducation bilingue au Mozambique. Quel avenir?</i>	119
Abdenacer GUEDJIBA, <i>Enseignement du tamazight dans le massif de l'Aurès. Présentation/analyse d'une expérience</i>	133
Lahten ABOUMOUNIR, <i>Les références culturelles dans le manuel scolaire de l'amazighe au Maroc. Cas de Tifawin a Tamazight 3</i>	149
Varia	
Marie-Ange VEYCKEMANS, <i>La didactique de la lecture: le grand absent des pratiques enseignantes en FLE?</i>	167
Luc COLLÈS, <i>Parcours didactique. Identité, altérité, respect de la diversité</i> ...	175

Un programme tardif mais ambitieux d'éducation bilingue au Mozambique. Quel avenir?¹

MICHEL LAFON

Llacan-UMR 8135 CNRS

Research Fellow, Center for Research on the Politics of Language, University of Pretoria

Le Mozambique est longtemps resté à l'écart du mouvement visant à introduire les langues africaines dans le système éducatif, la politique initiale post-indépendance ne se démarquant guère de celle suivie par le gouvernement colonial. Depuis le début du millénaire, pour des raisons tant pédagogiques qu'idéologiques, l'orientation a changé et l'introduction de l'éducation bilingue a été avalisée. L'avenir du programme est toutefois loin d'être assuré, même s'il a changé la donne socio-politique. Nous en rap- pelons la chronologie et les modalités.

Cadre socio-historique²

Au Mozambique, la puissance coloniale n'avait jamais cherché à instrumentaliser les langues locales, se contentant, par le biais de l'assimilation, de tenter de «portugualiser» une petite minorité de la population. Les avantages dont bénéficiaient les ilés assurèrent non seulement le prestige de la culture portugaise mais aussi le dédain, voire le mépris, envers les langues et pratiques locales associées aux zones rurales, à l'exploitation et à la pauvreté.

Dans un contexte où aucune langue locale ne s'était étendue au-delà de sa zone propre et où le portugais jouait de facto le rôle de lingua franca, le Frelimo, qui mena la lutte de libération, opta pour l'usage quasi exclusif du portugais comme langue de l'unité nationale. Faisant appel à l'enthousiasme des jeunes, il mit en place un ambitieux programme d'éducation et d'alphabetisation recourant, lui aussi, exclusivement au portugais.³ Newitt (1995, p. 547) note avec ironie que le Mozambique indépendant fit davantage d'efforts pour diffuser le portugais que le Portugal ne l'avait jamais fait. Sous l'influence d'une conception d'un centralisme extrême et d'une idéologie «moderniste», les langues africaines furent projetées comme attardées et vecteurs potentiels de tribalisme et de division, dans une véritable appropriation par l'élite dirigeante de la philosophie de l'assimilation⁴. «Les langues et cultures africaines [restent] l'expression de l'obscurantisme et des sources possibles de division tribale» commentent Balegamire *et al.* (2004). L'usage des langues africaines fut proscrit lors de toute circonstance officielle, y compris dans les tribunaux, au Parlement et à l'école (Isaacman 1983, p. 115). Un slogan peint sur les murs du lycée de Chimoio, capitale de la province de Manica, résume ce credo: «c'est là [au lycée] que le peuple prend le pouvoir».⁵

Dans ce contexte, l'éducation fut un enjeu de la guerre civile menée par la Renamo et qui embrasa le pays dès la fin des années 1970. Les écoles, instruments de l'État frelimiste, furent particulièrement visées : en 1992, seules subsistaient 3 384 écoles primaires des 5 730 existant en 1980 (Matusse 1997, p. 548). Les campagnes d'alphabétisation prirent fin graduellement dans le milieu des années 1980, du fait de l'extension de la guerre, de la désaffection de la population et de la démoralisation des moniteurs (Ngunga, p. 199). Parallèlement, la Renamo faisait largement usage des langues africaines dans ses communications (Stroud 1999, p. 360 ; Hall et Young 1999, p. 174).

Les accords de paix conclus en 1992 permirent une nouvelle approche de la politique éducative et culturelle. Déjà la Constitution proclamée en 1990 mentionnait à mots feutrés la nécessité de protéger les langues nationales (*Governo de Moçambique*). Sur le plan éducatif, le contexte était favorable. Avec la chute de l'apartheid, la question avait trouvé une nouvelle résonance dans le discours africaniste⁶ et de nombreuses expériences en Afrique et ailleurs en avaient démontré les avantages cognitifs.⁷ C'est ainsi qu'une première expérience pilote faisant de deux d'entre elles les langues de première alphabétisation fut menée dès 1993. Ce programme servit de base à l'élaboration en 1997 d'un modèle « d'éducation bilingue », mis en place à partir de 2001-2002. Depuis 2011, ce modèle est intégré de plein droit à la politique éducative officielle.

Premier ex-cursus hors du tout-portugais : le Pebimo

L'utilisation exclusive du portugais dans l'éducation se heurtait aux réalités sociales d'un pays en majorité rurale, où l'éducation formelle avait eu jusque-là peu d'impact. Dans les années 1990, on estimait que le portugais, qui n'était langue maternelle que d'environ 8 % de la population, était parlé par à peine 40 %. En 2005 un rapport ministériel observe non sans malice que cette proportion est inférieure à celle du makhua, première langue du pays avec 26 % des locuteurs – pour autant que ce dernier, qui manifeste une divergence dialectale forte, soit pris comme une langue unique⁸.

Cette réalité justifiait pleinement l'usage initial des langues maternelles, ce qui fut souligné dès 1991 par Zaida Cabral lors d'un séminaire sur la recherche éducative ainsi que par deux experts suédois dans leur évaluation des matériaux d'enseignement où ceux-ci, avec moult précautions oratoires, préconisent de préparer les conditions pour un enseignement bilingue (Cabral 1991, Hyltenstam 1997, p. 89 et sq.)⁹ De fait, un appel en ce sens fut lancé en 1993 lors de la « Première Conférence Nationale de la Culture » (Matusse 1994, p. 551). La même année démarra, sous le contrôle de l'INDE¹⁰, le Pebimo (*Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique*) qui recourait à deux langues locales : le nyanja dans le centre-nord (province de Tete) et le changana, dans le sud, province de Gaza (décrits in Benson 2000, 2001). La langue locale était langue d'enseignement pendant les trois

premiè
l'inver
extrêm
zones,
positiv
ne fut
Sel
déterm
nation
décida
straté
divers
rôle p
langu
dans
ensei
dans
africa
Zimt
noml

L

E
(UE
can
lang
min
fure
de l
dis
aur

ci :
inc
co
rec
un
na
De
N
de

tenée par la
es écoles,
: en 1992,
t en 1980
: fin gradu-
e la guerre,
moniteurs
usage des
50; Hall et

pproche de
ée en 1990
nationales
favorable.
résonance
Afrique et
u'une pre-
e première
: à l'élabo-
à partir de
a politique

urtait aux
lle avait eu
portugais,
était parlé
nalice que
ie du pays
ste une di-

aternelles,
aire sur la
évaluation
oratoires,
e (Cabral
; fut lancé
(Matusse
NDE¹⁰, le
e) qui re-
ovince de
son 2000,
les trois

premières années et matière pendant les deux suivantes, le portugais étant, à l'inverse, matière avant de devenir langue d'enseignement. Le Pebimo était extrêmement limité: il ne concerna que quatre classes pour chacune des deux zones, sans répétition. L'expérience, conclue en 1997, fut jugée globalement positive: en particulier le niveau en portugais des élèves qui en étaient sortis ne fut pas jugé inférieur à celui des jeunes scolarisés directement en «L2».¹¹

Selon Benson (2001, p. 162), le succès, même relatif, du Pebimo détermina le ministère à poursuivre dans cette voie. En 1997, une conférence nationale appelée à débattre de la stratégie éducative avalisa l'expérience et décida de l'étendre à l'ensemble du pays pour un cycle scolaire entier. Cette stratégie pouvait s'appuyer sur le défrichage linguistique du Nelimo et sur divers programmes d'alphabétisation en langue maternelle, sans oublier le rôle précurseur de la Mission suisse en termes d'instrumentalisation des langues du sud.¹² Cette nouvelle orientation pédagogique, qui s'inscrivait dans la ligne du programme de l'Unesco de l'Éducation Pour Tous d'un enseignement de base de 10 ans, répondait aussi à un souci d'harmonisation dans le cadre de la SADC (Balegamire et al. 2004), l'emploi des langues africaines étant la norme dans les pays voisins (Afrique du Sud, Swaziland, Zimbabwe, Malawi et Tanzanie). De fait, dans les zones frontalières, de nombreux enfants scolarisés dans le pays voisin en avaient eu un avant-goût.

Le Nelimo

En 1978, un groupe de linguistes de l'Université Edouardo Mondlane (UEM) avait formé le Nelimo (*Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas*) pour étudier la situation linguistique dans le pays et en promouvoir les langues (Gerdes 2000, p. 78). En 1988, un séminaire fondateur, ouvert par la ministre de l'Éducation Graça Machel, identifia 15 langues pour lesquelles furent proposés des systèmes orthographiques (Nelimo 1989). Compte tenu de la situation de guerre, l'inventaire fut largement basé sur la documentation disponible datant d'avant l'indépendance (S. Matsinhe, comm. perso.), ce qui aura des conséquences persistantes.

Les programmes d'alphabétisation en langue maternelle

La démocratisation avait permis le retour des églises et des ONG. Celles-ci s'investirent dans l'alphabétisation d'adultes. L'utilisation d'une langue inconnue ou peu familière aux apprenants étant largement appréhendée comme un facteur de l'échec des campagnes antérieures, les programmes recouraient souvent aux langues maternelles. L'institution suivit. Dès 1990, un programme pilote en langue maternelle fut inséré dans le plan quinquennal 1990-95 sollicité par l'INDE auprès de l'Unicef (Martins 1991, p. 16).¹³ Des matériaux furent élaborés, qui se basaient sur les orthographes issues du Nelimo et/ou renouaient avec des pratiques antérieures à l'Indépendance, dont celles des missions.

Réforme éducative – le modèle bilingue

Après les accords de paix en 1994, le Mozambique s'engagea résolument dans la voie de la reconstruction. L'éducation primaire, jugée prioritaire, bénéficia d'un effort financier considérable. Les déperditions d'une organisation scolaire reproduisant, là comme ailleurs, le modèle européen, apparurent rapidement : en 1995 ou 1996, moins de 25 % des enfants entrant dans le primaire l'achèveront (*Governo de Moçambique*, p. 6-7), alors que de 1992 à 1998 le taux moyen de redoublement durant les 5 premières années reste ancré à un quart de l'effectif (Balegamire et al. 2004). Ainsi, en 1998, à peine 42 % des quelque 17 millions d'habitants étaient considérés comme alphabètes (*Instituto de Estatística*, 1997).

Le constat de cette contre-performance nourrit le débat sur le rôle éventuel des langues africaines. Ainsi en 1998 Conceição *et al.* soulignent la centralité de la langue dans le processus éducatif : « 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. » De fait, un texte peu connu datant de 1997, « Stratégie de mise en pratique du programme culturel », appelle à l'usage des langues africaines dans l'éducation (in Lopez 1998b, p. 462). Les arguments en faveur de l'enseignement en langue maternelle pouvaient en outre se référer au Pebimo. Ainsi quand, en 1997, est lancée une réflexion visant à la réactualisation, sinon la refonte, des contenus, la décentralisation administrative en cours offrant en même temps une certaine souplesse, la problématique de la langue d'enseignement devint l'un des aspects phares du *Novo Currículo*. En conclusion d'un séminaire sur la stratégie éducative, organisé par l'INDE fin 1997 à Maputo, deux importantes mesures sont annoncées :

– injection d'un contenu local dans les programmes à raison de 20 % dans chaque matière, au titre des « capacités pour la vie » ;

– introduction des langues africaines sous diverses modalités :

1) matière dans l'enseignement monolingue en portugais ;

2) recours informel (oral) pour faciliter la communication élèves-professeur et le transfert de connaissances ; il s'agit ici d'avaliser les pratiques d'alternances codiques ;

3) enseignement bilingue (*Educação Bilingue*, EB) proprement dit, où les langues maternelles sont utilisées pour l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture et comme véhicules d'enseignement pour toutes les matières, y compris scientifiques, pendant les trois premières années¹⁴, le portugais, introduit dès la 1^{re} année à l'oral, devenant langue d'enseignement à partir de la 4^e année alors que les langues africaines restent matières au-delà.

Le Plan Stratégique d'Éducation 1997-2001, document d'orientation de la politique éducative (op. cit., p. 21), qui s'applique aussi à l'alphabétisation, justifie ces mesures : « Basé sur le principe que le programme doit être bâti sur la connaissance amenée par les élèves à l'école, le programme permettra

aux ré-
locales
duits le
Cor
sur cin
L1 ver
modèle
dévelo
L'expé
périod
p. 462
volont
langue
ce qui
matéri
ne ma
La
d'ense
plan li

Pla

Il é
mières
progra
Poi
par pr
lingui
Le
des la
se poi
niveau
les pe
école

D

D
nova
carac
cons
l'effe
entra
L'en
para

aux régions et communautés de l'adapter aux demandes et préférences locales, dont un usage accru des langues maternelles et des matériaux produits localement par les enseignants.»

Comme cela avait été le cas du Pebimo, il s'agit d'un modèle de transition sur cinq ans (*early-exit models*), basé sur la théorie du transfert de capacité de L1 vers L2 (voir Cummins 1991). Dans le contexte du Mozambique, ce modèle apparaît ambitieux, compte tenu des carences en matière de développement linguistique, conséquence des politiques antérieures. L'expérimentation à l'échelle nationale est annoncée pour la rentrée 2002, la période intermédiaire devant être consacrée à sa préparation (Lopes 1998b, p. 462; Matsinhe 2005, p. 128). En effet, le programme se double d'une volonté d'aménagement linguistique, visant à identifier et standardiser les langues et variétés de référence, en en fixant l'écriture; traduire les contenus, ce qui implique la création de terminologies; produire et distribuer les matériels; et enfin former les enseignants à enseigner dans une langue qu'ils ne maîtrisent qu'à l'oral, sur la base des nouveaux matériels.

La responsabilité d'ensemble de l'expérimentation est confiée au «groupe d'enseignement bilingue» de l'INDE, en coordination avec le Nelimo sur le plan linguistique.

Plan

Il était prévu de ne commencer qu'une fois le matériel pour les deux premières années prêt et les enseignants formés, mais en fait la préparation du programme se poursuivra une fois celui-ci déjà initié.

Pour chacune des langues retenues l'expérience impliquait deux classes par province dans des écoles dites pilotes, situées dans des zones rurales, linguistiquement homogènes.

Les premières classes furent ouvertes à la rentrée 2003 pour une moitié des langues, le reliquat étant introduit l'année suivante. Le programme devait se poursuivre «par expansion verticale», avec chaque année l'ouverture d'un niveau supérieur et de deux nouvelles premières classes dans chaque école, les parents restant libres de demander le transfert de leur enfant vers une école ou classe où le portugais restait langue d'instruction.

Difficultés logistiques et financières

D'entrée de jeu, des difficultés considérables surgissent. Cette expérience novatrice se met en place en effet dans le contexte de pénurie de ressources caractéristique de l'enseignement dans le pays, aggravée par une extension considérable de l'accès à l'enseignement primaire – entre 1997 et 2003, l'effectif scolaire passe de 1,7 à 2,8 millions (*Governo de Moçambique* 2005) entraînant, de l'aveu même des autorités, une détérioration de la qualité. L'engagement du ministère, en termes financiers, restait limité. Il aurait été paradoxal de paraître prioriser l'introduction des langues africaines quand

l'enseignement en portugais ne bénéficiait pas des conditions minimum. La question bien entendu est de savoir si l'enseignement bilingue a été pénalisé au même titre ou de façon plus aiguë que l'enseignement en général. Balegamire et al. (2004) font état d'une plus grande difficulté de déboursement des fonds attribués au programme bilingue. Et, dans le cas d'une innovation, la qualité est cruciale. Les activités prévues en souffriront, obligeant souvent à surseoir à des opérations, notamment de formation, ou à en diminuer la portée, d'autant que les difficultés de communication et de transport, courantes au Mozambique¹⁵, sont exacerbées pour un programme opérant dans des districts ruraux, parfois inaccessibles.

Capacité et capacitation

Les enseignants primaires au Mozambique ont dans l'ensemble une formation pédagogique déficiente, ce à quoi les séminaires spécifiques à l'éducation bilingue, insuffisants au demeurant, ne sauraient remédier. L'équipe de l'INDE quant à elle ne disposait pas initialement de personnel qualifié ni expérimenté. La mise en place de l'EB sert en fait de formation pratique aux membres du groupe, dont certains d'ailleurs ont pu entreprendre des travaux universitaires sur cette base. Le Nelimo avait lui aussi du mal à répondre à une sollicitation supplémentaire.

Les manuels sont traduits lors de « séminaires d'auteurs », rassemblant quelques instituteurs choisis en principe de façon à offrir un échantillon dialectalement représentatif, et orientés par un linguiste. Ils doivent d'emblée résoudre les questions terminologiques, le texte, édité le cas échéant, devant être distribué aux classes et testé *in situ* un an, avant d'être, en principe, revu et amélioré. Le retard dans la production et la distribution des manuels entraîna le report d'un an du programme, de 2002 à 2003, et même de deux ans dans les provinces de Inhambane, Tete et Zambezia (A. Dhorsan, comm. perso.).

Tout cela amena l'INDE à adopter une démarche volontariste. D'une manière qui n'est pas sans évoquer la période « révolutionnaire », on chercha à prouver le mouvement en marchant, ou, de façon sans doute plus appropriée, en parlant, l'intendance peinant à suivre. Par exemple, jusqu'à la rentrée 2010, pour de nombreuses langues, aucun manuel n'était disponible, les enseignants devant se contenter au mieux des photocopies de la traduction du manuel pilote partiellement périmé, dans une situation où n'existait pas de texte alternatif.¹⁶

Les enseignants, « volontaires », sont formés tant à la graphie standard de leur langue, qu'ils découvrent souvent à l'occasion, qu'à l'usage des nouveaux matériels en langue lors de séminaires d'une à deux semaines qui ne peuvent suffire. Le manque de personnel qualifié se fait aussi sentir au niveau des directions d'éducation des districts. La supervision des cours, non plus que la formation continue des maîtres, ne sont assurées comme il faudrait.

Aménagement linguistique

Le Nelimo organise en 1999 une seconde conférence (Sitoe et al. 2000), dont l'objectif majeur est d'aboutir à une harmonisation des graphies dans une optique aéroportée : non seulement à l'intérieur du pays mais aussi en liaison avec les pratiques des pays voisins, du fait des langues transfrontières (changana au sud, nyanja au centre en particulier).¹⁷ Cela aboutit à une révision de certaines orthographes, avec un résultat mitigé. En revanche, la conférence reprit grosso modo l'inventaire antérieur sans enquêtes de terrain, n'ajoutant que le manyika et le ciutee de la région centre. Malgré cela, les langues identifiées ne sauraient représenter l'ensemble de celles parlées dans le pays. Le document du Nelimo n'a d'ailleurs pas cette prétention. Balegamire et al. (2004) tout comme Firmino (2005, p. 49) font état d'une vingtaine de langues, avec pour chacune une différenciation dialectale, et le site de l'ethnologue nourri par la SIL en répertorie une quarantaine (www.ethnologue, décembre 2005). Or, à l'exception du cibalke, non retenu, cette liste va servir de buttoir pour l'éducation bilingue : sept langues étaient initialement prévues mais les attentes des communautés ont d'emblée entraîné l'extension à toutes, la présence d'une langue sur la liste valant validation.

La question des choix de langue reste toutefois une pierre d'achoppement. La logique du programme veut que la variété utilisée soit familière aux élèves et aux parents, ce qui n'est pas vérifié dans le cas de langues différentes ou même de différenciation dialectale significative, comme il en est pour le nyanja, le makhuwa et le ndau où la partition en deux, voire trois variétés, aurait pu se justifier.

Les graphies proposées sont parfois contestées, la norme préconisée se heurtant au sentiment de locuteurs dont certains ont acquis des habitudes différentes de par leur activité dans des groupes religieux, ou ne reflétant pas des variations dialectales.¹⁸

S'il ne paraît pas y avoir de blocage à ce stade, ces questions empoisonnent l'atmosphère, obligeant à la tenue de séminaires successifs et paralysant parfois la production de textes non scolaires.

Traduction ou adaptation ?

La question des contenus scolaires est sans doute l'un des aspects les plus problématiques de l'éducation en contexte postcolonial et elle se pose au Mozambique comme ailleurs. Faut-il, toutes choses égales par ailleurs, traduire, ou adapter, les contenus, ou encore, repenser l'ensemble du système éducatif ?¹⁹

La hâte avec laquelle le processus est mené explique nombre de ses faiblesses. La matrice (« prototype ») en portugais pour les 1^{re} et 2^e années, élaborée dans l'urgence en 2003, reprend les contenus courants dans les programmes antérieurs, avec tout au plus une adaptation pour l'instruction

civique. Or traduire a ses limites, particulièrement évidentes en grammaire et en mathématique.

D'une part, les manuels reprennent telles quelles les catégories grammaticales du portugais et la progression des leçons. Cela n'est pas pertinent. Qu'est-ce qu'un adjectif ou un article dans une langue bantoue ? À l'inverse, le système de classe, si caractéristique de celles-ci, n'est pas mentionné. De l'autre, il se trouve que la majorité des langues du Mozambique possèdent une base cinq « auxiliaire » (Gerdes 2000, p. 99) qui structure les calculs mentaux : $4 + 7$ devient $4 + 5 + 2$ puis $4 + 2 + 5$ puis $5 + 5 + 1 \dots$ Non seulement cet aspect n'est pas pris en compte, mais on assiste occasionnellement à des tentatives de « décimaliser » les systèmes locaux par l'introduction de chiffres non composés (voir Chimbutane 2011, p. 78 et sq.) pour ce qui est du chope, même si, dans ce cas, la communauté a pu bloquer cette imposition.

Appui extérieur

Dans ce contexte, les appuis extérieurs ont été déterminants. Dans les deux provinces de Cabo Delgado et Niassa, l'ONG mozambicaine Progresso a intégré ce programme dans le soutien multiforme qu'elle fournit depuis 1995 à l'éducation. Son intervention a permis de pallier en partie les déficiences institutionnelles et a fait de ces provinces des modèles de mise en pratique de l'expérience pilote (voir Lafon 2003). Pour les cinq langues concernées (mwani, makonde, nyanja, makhuwa et yaa), Progresso a pris en charge l'élaboration, la production et la distribution des manuels (voir Veloso 2006) ainsi que la formation des enseignants.²⁰ Mais cette situation est sans équivalent ailleurs, même si des églises ou des ONG, notamment UDEBALAB (*Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica em Gaza – Laboratório*, voir Draisma 2010) dans la province de Gaza, ont pu apporter des appuis ponctuels, car elles se limitent généralement à certaines facettes du processus éducatif, sans garantie de durée.

Bilan éducatif

Les premières observations des classes bilingues au Mozambique confirment ce qui se passe ailleurs : l'usage de la langue locale permet une participation accrue des élèves. Nous l'avons nous même constaté en 2003 et Chimbutane (2005, 2011) le confirme.

Mais participation implique-t-elle automatiquement transmission de connaissances et apprentissage ? Chimbutane (2011, p. 98) nous met en garde. Il peut y avoir participation sans apprentissage et apprentissage sans participation. Aucune évaluation d'ensemble du programme n'était encore disponible en 2010, mais certains résultats partiels laissent suspecter un niveau en portugais des élèves inférieur aux attentes. Il sera bientôt possible de mesurer les taux de réussite à la fin du secondaire lors de l'examen de la 12^e classe. Il serait souhaitable de mener une comparaison avec les élèves de classes du

modèle monolingue issus d'écoles situées dans des contextes économiques et socioculturels similaires, et d'intégrer le « genre ».

Impact sociétal en demi-teinte

L'enthousiasme des communautés rurales contraste avec le scepticisme d'une grande partie des élites urbaines.

Malgré ses carences, l'introduction du programme a suscité intérêt et fierté parmi les communautés rurales au point d'entraîner son élargissement. Non seulement les langues touchées ont été portées au maximum (voir plus haut), mais les écoles pilotes passèrent de 22 à 32. Cette adhésion ne s'est pas démentie une fois le programme plus largement connu, entraînant une extension non prévue (*expansão selvagem* dans le jargon de l'INDE), les responsables éducatifs s'attachant en général à satisfaire la demande. Selon des chiffres de l'INDE communiqués par V. Bisquet, entre 2005 et 2009 les écoles pilotes crûrent de 200 à environ 4 200 sur un total d'environ 12 000, impliquant quelque 28 000 élèves pour un effectif total de 4 233 454 (*Instituto de Estatísticas*, <http://196.22.54.6/pxweb2007/Database/INE/database-tree.asp>, consulté en décembre 2011).

En revanche, dès son annonce, le programme a été l'objet d'attaques récurrentes, les arguments avancés n'étant pas toujours rationnels.

Armindo Jorge Lopes, professeur à l'UEM, spécialiste de politique linguistique, dressa en 1997 un véritable procès d'intention au programme, feignant de croire que les Mozambicains dont le portugais est la langue maternelle seraient obligés à une scolarisation en langue africaine, ce qui n'a jamais été envisagé, et omettant le fait qu'étudier dans une langue autre que la sienne est (et reste) la situation la plus courante dans le pays. Il souligne le désavantage dont pâtiraient les élèves ayant suivi un enseignement en langue africaine au moment de la transition vers le portugais (Lopès 1997, p. 30). Même s'il semble depuis avoir nuancé sa position, d'autres lui font écho sur ce point. Dans un ouvrage qui connut à sa sortie un certain retentissement, Dias (2002), qui projette le tout-portugais comme vecteur d'inégalités scolaires, suggère paradoxalement de surseoir à l'introduction d'autres modes jusqu'à ce que « les conditions » soient réunies. Elle appelle à la création d'une « Académie des langues » pour favoriser leur développement. Surseoir, dans le contexte mozambicain, s'apparente à la nomination d'une commission. Fatima Ribeiro, opposante acharnée, s'appuie sur les carences du programme pour le dénoncer, alors même que ces carences affectent l'éducation dans son ensemble.

Pourtant, par l'adhésion populaire qu'il a suscitée, le programme bilingue a puissamment contribué à légitimer une nouvelle vision du pays, multilingue et multiculturel (Stroud 2003, p. 18). Les médias augmentent leur couverture en langues africaines et les pratiques africaines autrefois stigmatisées ont désormais droit de cité. Ainsi le Mozambique se réconcilie-t-il avec le discours « africaniste », amplifié notamment par l'Académie Africaine des Langues

(ACALAN), dont le secrétaire général se trouve être, depuis 2009, un linguiste mozambicain (voir Alexander 2005, et le site de l'Acalan <http://www.acalan.org>). Mais l'on note une tendance à la folklorisation. Le Plan Stratégique d'Enseignement 2005-2009, qui porte en fait sur la période 2006-2010/11, ne mentionne l'Éducation Bilingue – entendue tant comme telle que comme alternance codique – que comme partie du nouveau curriculum, sans citer d'objectifs chiffrés (p. 21, 23) et met l'accent sur les aspects folkloriques des pratiques culturelles, comme atout touristique.²¹ En outre, la révision de la Constitution annoncée courant 2010 pour faire place aux langues africaines paraît enterrée (voir Lafon 2012).

Vers la consolidation?

Indice de son ancrage, la méthodologie d'enseignement bilingue a été incluse dans le cursus des maîtres; en 2005 a été inaugurée au sein de la Faculté de Lettres de l'Université Edouardo Mondlane une licence d'enseignement des langues bantoues. Il est aussi apparu, lors d'une conférence organisée par l'ONG danoise Ibis en mars 2006 à Maputo, que, dans son principe, l'éducation bilingue était désormais admise de tous. De fait, à partir de 2011, le modèle bilingue est devenu partie intégrante de la politique éducative, la responsabilité en étant transférée au ministère lui-même (A. Dhorsan, INDE et E. Sequiera, Progresso, juillet 2010, Maputo). Mais des interrogations demeurent.

L'extension du modèle aux zones urbaines paraît problématique et surtout l'apprentissage des langues africaines comme matières dans l'enseignement monolingue en portugais, prévu dans la réforme de 1997, ne s'est pas concrétisé. Pourtant les langues africaines au Mozambique ne pourront (re)gagner une place importante que s'il existe un public qui puisse les faire prospérer dans les domaines modernes. Le Mozambique nouveau met en avant son héritage africain mais ceux-là mêmes qui tiennent ce discours s'en exemptent. Leurs enfants fréquentent des écoles n'utilisant que le portugais comme langue d'instruction, voire – les écoles privées se multiplient avec la libéralisation économique – l'anglais. L'apprentissage d'une langue africaine n'est pas au programme. Cela est regrettable en termes d'intégration sociale bien sûr mais surtout du fait du risque de polarisation du système éducatif à l'image de ce qui se passe en Afrique du Sud, où la qualité d'une école est associée à ses choix et pratiques linguistiques (voir Lafon 2011, 2012).

Conclusion

Les choix de langue dans l'éducation reflètent toujours les évolutions sociales, bien au-delà de la langue *per se* (Ricento 2006, p. 8). L'introduction des langues africaines à l'école a contribué à modifier l'image du Mozambique et à lui restituer sa dignité africaine. Il reste que la poursuite et l'extension du programme dépendent avant tout de l'évaluation de ses performances

édu
dév
tioi
étu
pré
Ma
d'e
tioi
cor
soc
aut
biq
les
jeu
urb
opti
pre

¹ Cet
allo
de 19
me n
dépla
Je rer
de Pr
Dhor
nomt
Une j
Sylvi
J'ass
lafon
² Il n'
pays,
³ Mu
⁴ Voi
⁵ Tou
⁶ La j
⁷ Par
cons
élève
⁸ Les
qui n
⁹ Étal
(199
¹⁰ L'
gran
¹¹ L2
lang
¹² Vo
¹³ He
¹⁴ So
¹⁵ Pa
que
¹⁶ Le

2009, un lin-
de l'Acalan
e tendance à
09, qui porte
ilingue – en-
omme partie
) et met l'ac-
omme atout
ourant 2010
n 2012).

lingue a été
u sein de la
cence d'en-
conférence
e, dans son
e fait, à par-
la politique
i-même (A.
). Mais des

re et surtout
enseignement
e s'est pas
le pourront
sse les faire
eau met en
scours s'en
e portugais
ient avec la
e africaine
ion sociale
éducatif à
cole est as-
.2).

lutions so-
roduction
u Mozam-
et l'exten-
formances

éducatives. Il convient donc de consentir les moyens d'un véritable développement linguistique permettant la production de matériel, une formation correcte des enseignants et l'approfondissement du programme car des études récentes montrent que l'abandon précoce de la langue maternelle est préjudiciable aux progrès scolaires (voir Heugh 2005; Alidou *et al.* 2006). Mais il faut aussi se garder de poser comme seul critère de succès le taux d'entrée à l'université ou l'obtention d'un emploi administratif. Une évaluation inclusive devrait prendre en compte l'intégration de l'école dans la communauté, soit le degré de participation et d'implication des parents, la socialisation des élèves par-delà l'école, leur rapport avec leurs parents et les autres membres de la communauté, leur parcours professionnel. Au Mozambique comme ailleurs, il est important de limiter l'exode rural et de revivifier les campagnes. Si l'usage des langues africaines à l'école encourage des jeunes à s'y investir plutôt que de venir grossir les rangs des sans-emploi urbains, le programme aura dépassé les attentes. C'est finalement dans cette optique que le maintien de la langue africaine au-delà des premières classes prend tout son sens.

¹ Cet article se base sur mon rôle de coordinateur pour l'ONG italienne *Centre de Investigazione ed Educazione allo Sviluppo* (CIES) dans le district de Mossurize de la province centrale de Manica, de 1995 à 2000. À partir de 1998 le projet s'élargit de l'alphabétisation en langue maternelle à l'éducation bilingue. Ma responsabilité me mit en contact avec différents acteurs du champ et j'en ai suivi depuis les développements, à l'occasion de déplacements ponctuels, rendus possibles par des financements du SCAC de Maputo, de l'IFAS et du Liacan. Je remercie tous ceux qui ont contribué à ma perception des faits, particulièrement Teresa Veloso, de l'INDE et de Progresso, toujours disponible et de bon conseil, Elisabeth Sequiera, alors directrice de Progresso, Adelaïde Dhorsan, Ana Passos et les membres du groupe d'éducation bilingue de l'INDE, le Pr. Sozinho Matsinhe, et les nombreux autres collègues, au Mozambique, en Afrique du Sud et en France, avec qui j'ai pu débattre. Une première et plus longue version de ce texte avait été préparée pour un volume non abouti coordonné par Sylvie Grand-Eury. Je la remercie de m'autoriser à la publier ici.

J'assume bien entendu la seule responsabilité du contenu et des analyses et opinions exprimées. lafon@vjf.cnrs.fr et lafon.michel@up.ac.za

² Il n'est pas possible d'offrir ici davantage qu'un raccourci succinct. Pour une vue d'ensemble de l'histoire du pays, on se reportera entre autres à Newitt (1995) et Isaacman et Isaacman (1983). Voir aussi Lafon (2008).

³ Mugomba (1981) donne une présentation enthousiaste de cette politique.

⁴ Voir Stroud (1999).

⁵ Toutes les traductions, du portugais comme de l'anglais, sont nôtres.

⁶ La présentation de Wolff (2002) s'applique, *mutatis mutandis*, à la situation mozambicaine.

⁷ Par exemple Modiano (1974, p. 165), ou encore Tupas (2010, p. 114). Schott (2005) souligne a contrario les conséquences pédagogiques négatives de l'utilisation d'une langue d'enseignement mal comprise par les élèves, notamment des méthodes autoritaires (répétition et apprentissage par cœur, etc.).

⁸ Les noms des langues africaines sont donnés selon leur graphie courante au Mozambique mais sans le préfixe qui n'a pas lieu d'être en français : makhuwa et non emakhuwa, changana et non xichangana, etc.

⁹ Élaboré en 1991, publié en 1997 avec un retard probablement non fortuit. Voir aussi Matsinhe (1993) et Lopes (1994, publié en 1997).

¹⁰ L'*Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação* fondé en 1978 est chargé de la conception des programmes du primaire et du secondaire.

¹¹ L2, langue seconde. Concession terminologique : dans de nombreuses zones rurales, le portugais est bien langue étrangère pour les enfants qui n'y sont pratiquement jamais exposés hors de l'école.

¹² Voir Harries (2007), Monnier (1995).

¹³ Heins (1999) et Velso (2002) décrivent ses débuts à Beira pour des sénaphones.

¹⁴ Soit mathématiques dès l'entrée, et sciences naturelles à partir de la 3^e année.

¹⁵ Par exemple, la remise en état de la Nationale 1, seul axe qui traverse le pays du nord au sud, ne sera achevée que vers 2009.

¹⁶ Les écoles utilisant le portugais ne sont pas non plus exemptes de ces difficultés (Chimbutane 2005, p. 7).

¹⁷ Certains cas sont difficiles à déterminer. Le ndau, considéré au Zimbabwe comme un dialecte du shona, n'y est plus instrumentalisé mais la graphie du Nelimo a cherché à s'harmoniser avec celle du shona standard. Le makonde, qui avait été instrumentalisé en Tanzanie avant la généralisation du swahili, n'y est plus utilisé officiellement.

¹⁸ Voir Veloso (2006) pour le mwani, le nyanja et le makonde.

¹⁹ La préoccupation de localisation du médium d'instruction et des contenus débouche inexorablement sur une remise en cause du modèle éducatif européocentriste, dont l'école est la pierre angulaire. Voir notamment Dasen et d'autres in Akkari (2004).

²⁰ La province de Nampula, où sont parlées les mêmes langues, en bénéficie également.

²¹ Il est vrai que le texte fut rédigé aux alentours de 2004.

Bibliographie

- N. ALEXANDER, *Implementing the Language Plan of Action for Africa. The Intellectualisation of African Languages – the African Academy of Languages and the implementation of the Language Plan of Action for Africa*, ed. by N. Alexander, Le Cap, Praesa, 2005.
- H. ALIDOU, B. ALIOU et al., *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, 2006. (www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf)
- B. J. BALEGAMIRE, A. DHORSAN et C. TEMBE, « Curriculum Reform, Political Change & Reinforcement of National Identity », in *Mozambique. Education, conflict & social cohesion*, ed. by Tawil, Sobhi & Harley, Alexandra, Genève, Unesco, 2004.
- C. J. BENSON, *The Primary Bilingual Education experiment in Mozambique, 1993 to 1997*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 3, 2000.
- C. J. BENSON, *Final Report on Bilingual Education: new Education Division Document*, Stockholm, Sida, 2001.
- Z. CABRAL, *Bilingual Education*, Paper presented at Seminar on educational Research, Maputo, 1991.
- F. CHIMBUTANE, « Práticas de Ensino-Aprendizagem do português na escola moçambicana: o caso de turmas bilingues », in *Lingua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*, ed. by M. H. Mira & L. T. Pereira, Lisbonne, Colibri & CIDAC, 2005.
- F. CHIMBUTANE, *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*, N. H. Hornberger and C. Baker Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters, 2011.
- R. DA CONCEIÇÃO et al., *Relatório das Pesquisas Antropológicas Sobre a Interação Entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, Realizadas nas Províncias de Nampula, Manica e Inhambane*, Maputo, UEM, 1998.
- J. CUMMINS, *Interdependence of First and Second Language Proficiency in Bilingual Children*, Cambridge, 1991.
- P. R. DASEN, *Education informelle et processus d'apprentissage. Pédagogies et pédagogues du Sud*, ed. by A. Akkari et P. R. Dasen, Paris, L'Harmattan, 2004.
- H. N. DIAS, *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*, Coleção Identidades, Maputo, Promedia, 2002.
- J. DRAISMA, *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, 2010.
- G. FIRMINO, *A « Questão Linguística » na África pós-colonial. O caso do Português e das línguas Autóctones em Moçambique*, Maputo, Texto Editores, 2005.
- P. GERDES, « Algumas reflexões sobre cultura, língua e educação matemática em Moçambique », in *As Línguas amazonicas hoje*, ed. by F. Queixalos & O. Renault-Lescure, São Paulo, 2000.

- Governo de Moçambique, *Constituição*, Maputo Imprensa nacional, 1990.
- Idem, *Education Sector Strategic Plan 1997-2001*, Ministério da Educação (Mined) Maputo, 1998.
- Idem, *Plano Curricular do Ensino Básico*, Ministério da Educação e Cultura (MEC) Maputo, 1999.
- Idem, *Education for rural people in Mozambique: present situation and future perspectives*, 2005.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) Maputo, *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/2011 – Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando Moçambicanidade*, Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2006.
- M. HALL and T. YOUNG, *Confronting Leviathan: Mozambique since independence*, Athens, Ohio University Press, 1997.
- P. HARRIES, *Butterflies and Barbarians: Swiss missionaries and systems of knowledge in South-East Africa*, Oxford, Harare, Johannesburg, Athens, James Currey; Weaver Press; Wits University Press; Ohio University Press, 2007.
- B. HEINS, *Why Bilingual Education? Response to three commonly raised objections*, Working Papers, SIL Mozambique, 1999.
- K. HEUGH, *The case for additive bilingual/multilingual models*, ADEA Newsletter, 2005.
- K. HYLSTENSTAM et C. STROUD, *Relatório Final e Recomendações da Avaliação de Materiais de Ensino para o 1º grau do Ensino Primário em Moçambique II*, Questões Linguísticas, vol. 1, Cadernos de Pesquisa, Maputo, INDE, 1997.
- Instituto Nacional de Estatísticas, *Anuário Estatístico*, Maputo, 1997.
<http://www.ine.gov.mz/publicacoes/precos.pdf>
- A. F. ISAACMAN et B. ISAACMAN, *Mozambique: from colonialism to revolution, 1900-1982*, Boulder, Colo, Aldershot, Hampshire, England, Westview Press; Gower, 1983.
- M. LAFON, *Visite de classes bilingues dans les provinces du Niassa et du Cabo Delgado – évaluation d'ensemble du programme*, Progresso, 2003. (<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00184986/fr/>)
- Idem, «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, 2008.
- Idem, «L'envers du décor. Les politiques coloniales relatives à l'usage des langues africaines à l'école continuent de commander les attitudes. Contrastes entre Afrique du Sud et Mozambique», in *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte?*, Dzaoudzi, Mayotte, Laroussi, Foued, Liénard, Fabien, eds. Presses Universitaires Rouen-Le Havre, 2011.
- Idem, «Le Mozambique s'africanise-t-il enfin?», *Lesedi, lettre d'information de l'IFAS*, 2012. <http://www.ifas.org.za/research/pdf/lesedi14-fr.pdf>
- A. J. LOPES, A. JORGE, *Language policy in Mozambique: a taboo?*, Paper presented at African Linguistics at the Crossroads, papers from Kwaluseni, Swaziland, 1994.
- Idem, *Language policy – Principles and Problems*, Maputo, Livraria Universitaria, 1997.
- Idem, *The language Situation in Mozambique*, Journal of multilingual and multicultural development, 1998.
- Z. MARTINS, ZEFERINO, *Proceedings*, Paper presented at Seminar on Educational research in Mozambique, Maputo, 1991.
- S. F. MATSINHE, *The use of African languages as medium of instruction in Mozambique: problems and possibilities*, South African journal of African languages (ALASA), 1993.
- Idem, «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, 2005.
- R. MATUSSE, *The future of Portuguese in Mozambique*, Paper presented at African Linguistics at the Crossroads, papers from Kwaluseni, 1994.
- N. MODIANO, *Teaching the bilingual: new methods and old traditions*, ed. by F. Pialorsi, Tucson, University of Arizona Press, 1974.
- N. MONNIER, *Stratégie missionnaire et tactiques d'appropriation indigènes: la mission romande au Mozambique 1888-1896*, Le Fait Missionnaire, 1995.
- A. T. MUGOMBA, «Revolutionary Development and Educational Decolonization in Mozambique», in A. T. Mugomba and M. Nyaggah (ed), *Independence without Freedom – The Political Economy of Colonial Education in Southern Africa*, Santa Barbara, ABC-Clio, 1981.
- Nucleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO), *Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 1989.
- M. D. D. NEWITT, *A history of Mozambique*, Bloomington, Indiana University Press, 1995.
- A. NGUNGA, *Literacy campaigns in Mozambique: why did they fail?*, Language Matters, 1999.
- T. RICENTO, *Language Policy and Planning: Traditional and Emerging Perspectives, An Introduction to Language Policy, Theory and Method* Malden, MA, Backwell, 2006.
- A. SCHOTT, *Conference on Bilingual Education and the Use of Local Languages in Education*, ADEA Newsletter, 2005.
- B. SITOE et A. NGUNGA, *Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: realizado na Matola (Maputo), de 8 a 12 de março de 1999*, Maputo, Nelimo-Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas, 2000.
- C. STROUD, «Portuguese as ideology and politics in Mozambique: semiotic (re)constructions of a postcolony », in *Language Ideological Debates*, ed. by J. Blommaert, Mouton, 1999.
- Idem, *Postmodernist Perspectives on Local Languages: Africa Mother-tongue Education in Times of Globalisation*, Internat Jrnal of Bilingual Education and Bilingualism, 2003.
- T. TUPAS, F. RUANNI, *The New Challenge of the Mother Tongues: The Future of Philippine Postcolonial Language Politics*, Kritika Kultur, 2010. <http://KritikaKultura.ate-neo.net>
- M. T. VELOSO, *Becoming literate in Mozambique: the early stages in Sena (Cisena) and Shangaan (Xichangana)*, Perspectives in education special issue, Many languages in Education, 2002.
- Idem, *A Experiência de produção de materiais em línguas moçambicanas*, Maputo, 2006.
- H. E. WOLFF, «The heart of the “African language question” in education », in *Speaking African: African languages for education and development*, ed. by F. Owino, Cape Town, CASAS, Centre for Advanced Studies of African Society, 2002.

Le p
affirme
lingue.
principe
mêmes
exigenc
l'école

Assu
de survi
du trava
lence, le
aussi l'
confron
Bourdieu
gue en
cadre qu

Parle
orientat
tique. M
l'apana
être sus
tique et
monde,
minoré
vent être

L'an
ments r
passé, r
ici que

Les
«Printe
et à la s
scindé
proche
sions na