



**HAL**  
open science

# Des politiques linguistiques et éducatives aux conditions d'enseignement / apprentissage des langues. Quelle(s) approche(s) du contexte? Le cas de la nation angolaise

Fanny Dureysseix

## ► To cite this version:

Fanny Dureysseix. Des politiques linguistiques et éducatives aux conditions d'enseignement / apprentissage des langues. Quelle(s) approche(s) du contexte? Le cas de la nation angolaise. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCA012 . tel-01577178

**HAL Id: tel-01577178**

**<https://theses.hal.science/tel-01577178>**

Submitted on 25 Aug 2017

**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.

**UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3**

ÉCOLE DOCTORALE 268 « Langage et langues : description,  
théorisation, transmission »

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Fanny DUREYSSEIX

**Des politiques linguistiques et éducatives  
aux conditions d'enseignement /  
apprentissage des langues : quelle(s)  
approche(s) du contexte ?**

Le cas de la nation angolaise

Tome I : thèse

Thèse dirigée par Valérie SPAËTH

Soutenue le 10 janvier 2017

**JURY :**

Mme Margaret BENTO, Professeure des universités - Université Paris Descartes, Paris 5

Mme Cristelle CAVALLA, Maître de conférence HDR – Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3

Mme Martine DERIVRY-PLARD, Professeure des universités, Université de Bordeaux, Espe

Mme Valérie SPAËTH, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3

Mme Cécile VIGOUROUX, Professeure des universités, Simon Fraser University



## Résumé

### **Des politiques linguistiques et éducatives aux conditions d'enseignement / apprentissage des langues : quelle(s) approche(s) du contexte ?**

#### **Le cas de la nation angolaise**

L'Angola est un contexte encore relativement méconnu quelque soit la discipline en sciences sociales. Pour la didactique des langues et des cultures, cette situation de départ prête à questionner l'approche – ou les approches – à adopter pour mener la recherche. Cette thèse propose de vérifier la pertinence d'une approche plurielle faisant appel à l'histoire et à deux grands axes de travail : l'axe diachronique-synchronique et l'axe micro-macro. L'objectif majeur est de mettre à profit cette approche pour : (1) pallier le manque de données indispensables à la compréhension de la singularité du contexte sociolinguistique contemporain et au développement de politiques linguistiques et éducatives adaptées ; (2) déterminer de manière historicisée les caractéristiques du système éducatif et de la culture éducative actuels ; (3) proposer des pistes d'application pour améliorer les conditions d'enseignement / apprentissage en langue et des langues. La première partie de cette thèse explicite les objectifs et les hypothèses de recherche (chapitre 1), expose les éléments généraux concernant le contexte national (chapitre 2) puis les concepts mobilisés pour la réflexion et l'analyse (chapitre 3). La seconde partie fournit des éléments descriptifs, explicatifs et analytiques jusqu'alors inédits concernant le contexte de cette recherche : un cadre historique (chapitre 4), un cadre sociolinguistique (chapitre 5) et un focus construit autour de la langue française en Angola dont découle une réflexion plus générale sur le système éducatif public contemporain (chapitre 6). À partir de l'analyse de trois corpus didactiques sélectionnés à partir de leur date de production (1962, 1980 et 2005), la troisième partie permet de mettre à profit les apports des deux premières parties pour effectuer une analyse de corpus historicisée visant à mettre au jour les caractéristiques de la didactisation en fonction des époques et les traces de ce processus dans les productions didactiques contemporaines.

**Mots-clés** : historicité, contexte, politiques linguistiques et éducatives, globalisation, Angola



## *Abstract*

### **From Language and Education Policies towards Languages Teaching / Learning Conditions: which Approach(es) of the Context? The Case of the Angolan Nation.**

Angola remains a relatively unknown context, regardless of the discipline in the social sciences. For the didactics of languages and cultures, this baseline situation raises the question of the approach - or the approaches - to adopt in order to conduct research. This thesis proposes to examine the relevance of a plural approach calling upon history and involving two major lines of work: the diachronic-synchronic axis and the micro-macro axis. The major objective is to build on this approach to: (1) fill in for the lack of data that are essential to understand the singularity of the contemporary sociolinguistic context, and to develop adequate language and education policies; (2) determine, using historicization, the characteristics of the education system and the current educational culture; (3) propose implementing strategies to improve the teaching / learning in language and of languages. The first part of this thesis clarifies the research objectives and hypotheses (Chapter 1), presents the general elements defining the national context (Chapter 2), as well as the concepts mobilized for reflection and analysis (Chapter 3). The second part provides descriptive, explanatory and analytical elements hitherto unpublished regarding the context of this research: a historical background/context (Chapter 4), a sociolinguistic framework (Chapter 5) and a focus built around the French language in Angola leading to a broader reflection on the contemporary public education system (Chapter 6). Based on the analysis of three teaching corpus selected following their date of production (1962, 1980 and 2005), the third part allows to exploit the findings made in the first two sections, in order to perform historicised corpus analysis aimed at revealing the characteristics of didactization over time, as well as the traces of this process in contemporary educational productions.

**Keywords:** historicity, context, language and education policies, globalization, Angola

## Resumo

### **Desde as políticas linguísticas e educativas até as condições de ensino / aprendizagem das línguas: que abordagem do contexto?**

#### **O caso da nação angolana.**

Angola ainda é um contexto relativamente desconhecido, qualquer que seja a disciplina nas ciências sociais. Para a didática das línguas e culturas, esta situação inicial se presta a questionar a abordagem - ou as abordagens - a adoptar para realizar a pesquisa. Esta tese propõe a verificar a relevância de uma abordagem multifacetada que envolva história e duas linhas principais de trabalho: o eixo diacrónico-sincrónico e o eixo micro-macro. O objetivo principal é de tirar partido dessa abordagem para: (1) superar a falta de dados essenciais para a compreensão da singularidade do contexto sociolinguístico contemporâneo e para o desenvolvimento de políticas linguísticas e educativas adequadas; (2) determinar de modo historizado as características do sistema de educação e da cultura educacional vigente; (3) propor formas de aplicação para melhorar o ensino / aprendizagem na linguagem e das línguas. A primeira parte desta tese explícita os objectivos e as hipóteses de investigação (Capítulo 1), define os itens gerais sobre o contexto nacional (Capítulo 2) e os conceitos mobilizados para reflexão e análise (Capítulo 3). A segunda parte fornece elementos descritivos, explicativos e analíticos inéditos a respeito do contexto desta pesquisa: um cenário histórico (Capítulo 4), um quadro sociolinguístico (Capítulo 5) e um foco construído em torno da língua francesa em Angola que segue uma reflexão mais geral sobre o sistema educativo público contemporâneo (Capítulo 6). A partir da análise de três corpus didáticos selecionados segundo a data de produção (1962, 1980 e 2005), a terceira parte permite alavancar as contribuições das duas primeiras partes para realizar a análise de corpus historizada no objetivo de descobrir as características da didatização com os tempos e vestígios de este processo em produções educacionais contemporâneas.

**Palavras-chave:** historicidade, contexto, políticas linguísticas e educativas, globalização, Angola



*Le seul, le vrai, l'unique voyage c'est de changer de regard.*

Marcel Proust

## Remerciements

À Valérie Spaëth, ma directrice de thèse, qui m'a incitée à emprunter la voie de la recherche et m'y a accompagnée avec compréhension, disponibilité, confiance et d'ineestimables conseils, en stimulant mes lectures, en questionnant avec à propos mes choix et surtout en n'ayant eu de cesse de m'encourager à persévérer. Merci à Valérie de toujours être là et de sa générosité humaine.

À l'ensemble des membres du jury pour avoir accepté de lire ce travail et à Martine Derivry-Plard et à Cécile Vigouroux pour leur travail de rapporteur.

À Evelyne Bérard, l'amie, la didacticienne relectrice et l'ancienne employeuse, qui, à travers toutes ces fonctions, a été d'une aide précieuse tout au long des années, de Namibe à Besançon. Merci à Evelyne pour ses conseils, ses encouragements et d'être si altruiste.

À Yves Canier, l'ami, le nettoyeur de coquilles, pour sa franchise, son grand cœur et sa disponibilité. Merci à Yves pour l'accueil bisontin et pour savoir toujours revenir à l'essentiel, *a temperatura !*

À Dominique Richard, l'amie et l'éditrice avisée, pour la générosité du nid parisien, l'œil averti et la stimulation intellectuelle.

À Monique Bossis, Mireille Déchelette, Juliette Aslanian et Océane Dureysseix qui, avec disponibilité et générosité, ont accepté de relire des morceaux de ma production. Leur regard externe et bienveillant est un trésor.

À Isabelle Cerisier, Valentine Pelletier, Danielle Hannon-Burt, Alain Karacotch et Méline Malifot pour avoir, chacun à leur manière, permis d'optimiser mon environnement quotidien et mon travail d'écriture, à Fontain, Dahab, Can Picafort et Cotonou.

À Cécile Vigouroux et Salikoko Mufwene pour avoir organisé un séminaire doctoral passionnant et stimulant et m'avoir permis d'y participer.

À Francisca, la *mana do meu coração*, et toute la famille Van Dunem pour l'accueil doux et généreux à Luanda et à Lisbonne.

À Marie-Eva, Léora, Zilla, Erika, Viviana, Thomas, Cabuenha, Ana et le reste de la troupe, les amis de Luanda, pour les échanges passionnés sur la société angolaise.

Enfin à ma famille pour m'avoir accompagnée avec gaieté et malice et à mon père pour m'avoir rendue curieuse et ouverte à l'autre.

À Abuja, le 7 novembre 2016



# Table des matières

LISTE DES SIGLES.....	16
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>20</b>
CONTEXTE GENERAL .....	20
OBJECTIF DE LA RECHERCHE .....	21
APPORTS DE LA RECHERCHE.....	22
PLAN D'ETUDE.....	23
<b>PARTIE 1 .....</b>	<b>24</b>
<b>CHAPITRE 1 .....</b>	<b>26</b>
<b>1 PRESENTATION DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>26</b>
1.1 QUESTIONNEMENTS INITIAUX .....	26
1.2 BREF ETAT DES LIEUX DES TRAVAUX EXISTANTS.....	28
1.2.1 LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES .....	28
1.2.2 LE SYSTEME EDUCATIF .....	30
1.2.3 LA SOCIOLINGUISTIQUE .....	31
1.3 PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	34
1.3.1 PREMIER AXE : DE L'HISTOIRE A L'INTERVENTION DIDACTIQUE.....	36
1.3.2 DEUXIEME AXE : LANGUES, SCOLARISATION ET POLITIQUES LINGUISTIQUES.....	39
1.4 PRESENTATION DU CORPUS .....	43
1.4.1 LES TEXTES OFFICIELS DE LA PERIODE COLONIALE ET POSTCOLONIALE.....	44
1.4.2 LES SUPPORTS DIDACTIQUES PRODUITS A DESTINATION DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS ET DU FRANÇAIS .....	44
1.4.3 AUTRES SUPPORTS D'ANALYSE .....	47
1.4.4 CORPUS ET TRADUCTION.....	48
1.5 RAPPORT AU TERRAIN ET A L'OBJET DE RECHERCHE .....	50
1.6 RECAPITULATIF .....	58
<b>CHAPITRE 2 .....</b>	<b>60</b>
<b>2 PRESENTATION GENERALE DU CONTEXTE D'ETUDE.....</b>	<b>60</b>
2.1 DONNEES GEOGRAPHIQUES.....	61
2.2 DONNEES POLITIQUES ET ADMINISTRATIVES .....	64
2.3 DONNEES ECONOMIQUES .....	67
2.4 INDICATEURS GENERAUX DE DEVELOPPEMENT .....	73
2.5 SYNTHESE .....	74
<b>CHAPITRE 3 .....</b>	<b>76</b>
<b>3 CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>76</b>
3.1 PREAMBULE : LA CONTEXTUALISATION EN DIDACTIQUE DU FLE .....	76
3.2 IMPLICATION DE LA RELATION LANGUE-CULTURE POUR UN CONTEXTE AFRICAIN 80	
3.3 HISTOIRE ET DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES .....	85
3.4 IDEOLOGIE ET DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES.....	89
3.5 LES ETUDES POSTCOLONIALES : APPORTS .....	93



3.6	<b>ETHNOCENTRISME SCIENTIFIQUE : QUEL DEPASSEMENT ?</b> .....	100
3.7	<b>DE LA GLOBALISATION A LA VARIATION DES ECHELLES D'ANALYSE</b> .....	104
3.8	<b>DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES ET CIRCULATION DES IDEES</b> .....	111
3.9	<b>DISCUSSION FINALE : POSTURE DU CHERCHEUR ET POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE</b> .....	118
3.9.1	L'APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE .....	119
3.9.2	LA REFLEXION EPISTEMOLOGIQUE .....	120
3.9.3	LE PLURILINGUISME DE LA RECHERCHE .....	121
<b>PARTIE 2</b> .....		<b>124</b>
<b>CHAPITRE 4</b> .....		<b>126</b>
<b>4 APPROCHE HISTORIQUE DU CONTEXTE LINGUISTIQUE ET EDUCATIF</b>		
<b>126</b>		
4.1	<b>PERIODE PRECOLONIALE : LES LANGUES ENDOGENES EN PRESENCE</b> .....	<b>129</b>
4.1.1	LES LANGUES KHOISANES .....	129
4.1.2	LES LANGUES BANTOUES .....	131
4.1.3	ESQUISSE D'UN CONTEXTE PLURILINGUE .....	133
4.2	<b>PERIODE COLONIALE (1483 – 1910) : L'ANGOLA, COLONIE D'EXPLOITATION ET LES LIMITES DE LA LUSOPHONIE</b> .....	<b>138</b>
4.2.1	CADRE HISTORIQUE GENERAL .....	139
4.2.2	LA DIFFUSION LINGUISTIQUE : QUEL ROLE POUR L'ECOLE, QUEL ROLE POUR LA MISSION ? .....	144
4.2.3	LES PREMICES DE L'ECOLE COLONIALE .....	147
4.2.4	L'ŒUVRE MISSIONNAIRE ET LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION .....	150
4.2.4.1	Évangélisation et désengagement du pouvoir portugais .....	150
4.2.4.2	L'œuvre linguistique missionnaire .....	152
4.2.4.3	Développement de l'éducation missionnaire .....	157
4.2.5	SYNTHESE .....	160
4.3	<b>PERIODE COLONIALE. LA PERIODE REPUBLICAINE ET DE L'ÉTAT NOUVEAU (1910 – 1961) : QUELLES EVOLUTIONS POUR LES LANGUES EN PRESENCE ET POUR L'EDUCATION DES INDIGENES ?</b> .....	<b>161</b>
4.3.1	LE DECRET NORTON DE MATOS (1921) ET LE DEVELOPPEMENT DE POLITIQUES LINGUISTIQUES ET EDUCATIVES DISCRIMINATOIRES .....	162
4.3.2	INSTAURATION DE LA DICTATURE MILITAIRE SALAZARISTE .....	165
4.3.3	L'ACTE COLONIAL (1930) .....	167
4.3.4	CONSEQUENCES EDUCATIVES DE L'ACTE COLONIAL .....	170
4.3.5	SYNTHESE .....	173
4.4	<b>PERIODE COLONIALE. L'ANGOLA TERRAIN DE PEUPLEMENT PORTUGAIS ET DE REVOLTES INDEPENDANTISTES (1961-1975) : QUELLES CONSEQUENCES POUR LES LANGUES ET L'EDUCATION ?</b> .....	<b>174</b>
4.4.1	IDEOLOGIE COLONIALE : UNE FORME D'ANACHRONISME PROPRE A L'EMPIRE PORTUGAIS ? .....	175
4.4.2	LE « LUSOTROPICALISME » COMME NOUVELLE IDEOLOGIE COLONIALE ? .....	176
4.4.3	NATIONALISMES ET IDEOLOGIE .....	179
4.4.4	LA GUERRE D'INDEPENDANCE .....	183
4.4.5	DIFFUSION LINGUISTIQUE ET TENSIONS ETHNOLINGUISTIQUES .....	186
4.4.6	ÉVOLUTION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET EDUCATIVES .....	191
4.4.7	SYNTHESE .....	197
4.5	<b>PERIODE POSTCOLONIALE (1975 – 2002). QUELS CHANGEMENTS EN TEMPS DE GUERRE ?</b> .....	<b>198</b>
4.5.1	DE L'INDEPENDANCE A LA GUERRE POSTCOLONIALE .....	198
4.5.2	LE « TRIBUT » LINGUISTIQUE DE LA GUERRE : DE LA DIGLOSSIE COLONIALE AU MONOLINGUISME URBAIN .....	203
4.5.3	LA REFORME EDUCATIVE POSTCOLONIALE .....	209

4.5.4	L'INTERVENTION CUBAINE DANS LE DOMAINE EDUCATIF.....	213
4.5.5	LES CONSEQUENCES DE LA PREMIERE PERIODE DE GUERRE POSTCOLONIALE.....	215
4.5.6	GUERRE NATIONALE ET EDUCATION (1992 – 2002).....	217
4.5.7	APRES 2002 : PAIX, DEVELOPPEMENT ET ENJEUX EDUCATIFS .....	220
4.5.8	SYNTHESE .....	225

**CHAPITRE 5 .....** **226**

**5 CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE .....** **226**

**5.1 EFFETS DES CONTACTS DE LANGUES EN ANGOLA : SPECIFICITES DE LA DIGLOSSIE COLONIALE .....** **228**

5.1.1	CONTACTS DES LANGUES ET COMMUNICATION EXOLINGUE : ESSAI D'HISTORICISATION.....	229
5.1.2	DIGLOSSIE ET COMMUNICATION EXOLINGUE.....	236
5.1.3	LA DIGLOSSIE COLONIALE ET LA LITTERATURE ANGOLAISE D'EXPRESSION LUSOPHONE .....	238

**5.2 SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE GENERALE .....** **242**

5.2.1	USAGES DES LANGUES ET DISPARITES NATIONALES .....	245
5.2.2	LA LUSOPHONIE EN ANGOLA.....	247
5.2.3	LA RELATION ENTRE PLURILINGUISME ET SCOLARISATION .....	253
5.2.4	ESSAI DE SYNTHESE SUR LE CHANGEMENT DE LANGUE POSTCOLONIAL.....	258
5.2.5	REFLEXION POUR L'APPLICATION : LA PISTE DE LA MUTUALISATION TRANSNATIONALE .....	263

**5.3 USAGES DU PORTUGAIS ET VARIATION : QU'EST-CE QU'ETRE LUSOPHONE EN ANGOLA ?.....** **267**

5.3.1	VARIATION ET NORME : CONSIDERATIONS GENERALES .....	267
5.3.2	DISCOURS EPILINGUISTIQUE, IDENTITE ET RELATION MEMOIRE / HISTOIRE.....	272

**5.4 POLITIQUES LINGUISTIQUES EN FAVEUR DES LANGUES NATIONALES : MISE A PROFIT DE LA VARIATION D'ECHELLE DANS L'ANALYSE .....** **276**

5.4.1	PREAMBULE : LES POLITIQUES PUBLIQUES FACE AUX CONCEPTIONS INDIVIDUELLES	276
5.4.2	DU GLOBAL AU LOCAL : UNE INFLUENCE EXTERNE SUR LES POLITIQUES NATIONALES ? .....	277
5.4.3	L'ANGOLA, CONTEXTE AFRICAIN : DU DISCOURS NATIONAL AU DISCOURS CONTINENTAL.....	281
5.4.3.1	Le discours national .....	281
5.4.3.2	Le discours régional (SADC).....	282
5.4.3.3	Le discours continental (UA).....	283
5.5	<b>BILAN .....</b>	<b>286</b>

**CHAPITRE 6 .....** **290**

**6 LA LANGUE FRANÇAISE EN ANGOLA : DE LA SITUATION D'UNE LANGUE EXOGENE AUX ENJEUX EDUCATIFS NATIONAUX.....** **290**

6.1	<b>LE FRANÇAIS DANS LA SOCIETE ANGOLAISE CONTEMPORAINE .....</b>	<b>290</b>
6.2	<b>L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE.....</b>	<b>295</b>
6.3	<b>QUESTION BUDGETAIRE ET DYSFONCTIONNEMENTS INSTITUTIONNELS .....</b>	<b>301</b>
6.3.1	L'INIDE.....	303
6.3.2	L'INFQ.....	304
6.4	<b>LE FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....</b>	<b>305</b>
6.4.1	L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE ET L'ENJEU DEMOGRAPHIQUE .....	305
6.4.2	L'ENJEU DE LA MOBILITE ETUDIANTE : LE CAS DES ETUDES EN FRANCE .....	308
6.5	<b>LE PROFIL DES ENSEIGNANTS DE FLE .....</b>	<b>311</b>
6.5.1	UNE TYPOLOGIE D'ENSEIGNANTS SINGULIERE ? .....	312
6.5.2	UNE FORMATION INITIALE DE L'URGENCE ? .....	314

6.5.2.1	La formation des enseignants du premier cycle du secondaire .....	314
6.5.2.2	La formation des enseignants du deuxième cycle du secondaire .....	317
6.5.2.3	Réflexions autour du manuel officiel de FLE.....	319
<b>6.6</b>	<b>REMARQUES FINALES ET RECOMMANDATIONS GENERALES POUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE EN ANGOLA.....</b>	<b>324</b>
<b><u>PARTIE 3.....</u></b>		<b><u>326</u></b>
<b><u>CHAPITRE 7.....</u></b>		<b><u>328</u></b>
<b>7</b>	<b><u>ANALYSE D'UN CORPUS COLONIAL .....</u></b>	<b><u>328</u></b>
<b>7.1</b>	<b>REMARQUES PRELIMINAIRES SUR LA PUBLICATION DE MATERIEL DIDACTIQUE DEDIE A L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS APRES 1961 .....</b>	<b>328</b>
<b>7.2</b>	<b>PRESENTATION GENERALE DU CORPUS.....</b>	<b>330</b>
<b>7.3</b>	<b>UN OUVRAGE DIDACTIQUE DE PORTUGAIS LANGUE SECONDE ?.....</b>	<b>334</b>
<b>7.4</b>	<b>CONCEPTION ET USAGES DES LANGUES EN PRESENCE .....</b>	<b>338</b>
<b>7.5</b>	<b>ANALYSE DES CONTENUS .....</b>	<b>340</b>
7.5.1	LA « LEÇON DE LANGAGE » .....	341
7.5.2	UNE ADAPTATION AU CONTEXTE ? .....	345
7.5.2.1	Le rôle des illustrations.....	345
7.5.2.2	La « contextualisation ».....	348
7.5.2.3	Un corpus complémentaire : le manuel d'initiation à la lecture .....	350
7.5.3	UN ENSEIGNEMENT EN LANGUE CIBLE ? .....	352
7.5.4	UNE TRANSPOSITION DIDACTIQUE DESCENDANTE .....	353
7.5.5	LE RAPPORT A LA NORME .....	355
<b>7.6</b>	<b>SYNTHESE ET APPORTS.....</b>	<b>357</b>
<b><u>CHAPITRE 8.....</u></b>		<b><u>360</u></b>
<b>8</b>	<b><u>EXAMEN D'UN CORPUS DIDACTIQUE POSTCOLONIAL AU LENDEMAIN DE L'INDEPENDANCE .....</u></b>	<b><u>360</u></b>
<b>8.1</b>	<b>REFLEXION PRELIMINAIRE SUR LE CHOIX DU CORPUS .....</b>	<b>360</b>
<b>8.2</b>	<b>PRESENTATION DU CORPUS .....</b>	<b>363</b>
8.2.1	ORIENTATION GENERALE.....	363
8.2.2	BREF RETOUR SUR LES ORIGINES COLONIALES DU CORPUS.....	366
<b>8.3</b>	<b>PRESENTATION GENERALE DES CONTENUS.....</b>	<b>367</b>
<b>8.4</b>	<b>LES OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE AFFICHES.....</b>	<b>370</b>
<b>8.5</b>	<b>SLOGANS ET CONCEPTIONS DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE 372</b>	<b>372</b>
8.5.1	DE L'USAGE DES SLOGANS .....	372
8.5.2	UNE CONCEPTION MARXISTE DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE .....	374
<b>8.6</b>	<b>DE LA LEÇON A L'ALPHABETISATION .....</b>	<b>377</b>
8.6.1	LEÇON ET PROGRESSION.....	377
8.6.2	LA METHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE.....	382
<b>8.7</b>	<b>LA QUESTION IDEOLOGIQUE.....</b>	<b>385</b>
8.7.1	DES MAUX ET UN SAUVEUR.....	388
8.7.2	LES ENNEMIS DE L'ANGOLA .....	389
<b>8.8</b>	<b>LA PLACE DES LANGUES-CULTURES EN PRESENCE .....</b>	<b>392</b>
<b>8.9</b>	<b>SYNTHESE .....</b>	<b>396</b>

<b>CHAPITRE 9 .....</b>	<b>400</b>
<b>9 EXAMEN D'UN CORPUS CONTEMPORAIN : DU CURRICULUM A LA GESTION EDUCATIVE .....</b>	<b>400</b>
<b>9.1 REMARQUES PRELIMINAIRES SUR LES CURRICULA ET LES PROGRAMMES DE FORMATION .....</b>	<b>401</b>
<b>9.2 ANALYSE DU CORPUS .....</b>	<b>404</b>
9.2.1 PRESENTATION GENERALE DU PROGRAMME DE FORMATION OFFICIEL .....	405
9.2.2 L'ORIENTATION METHODOLOGIQUE PRESCRITE ET LE PROFIL DES APPRENANTS.....	408
9.2.2.1 Les orientations générales : discours prescrit et effets de la transposition didactique.	408
9.2.2.2 La définition des profils d'apprenants : l'écart entre le prescrit et le réel .....	411
9.2.3 LES INSTRUMENTS LINGUISTIQUES : DU FONCTIONNEL A L'INCOHERENCE DIDACTIQUE .....	412
9.2.4 LES CONTENUS CULTURELS ET LES TRACES HISTORIQUES .....	414
<b>9.3 DISCUSSION ET REMARQUES CONCLUSIVES .....</b>	<b>418</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>424</b>
<b>REFERENCES.....</b>	<b>432</b>
<b>OUVRAGES ET ARTICLES.....</b>	<b>433</b>
<b>MANUELS, PROGRAMMES ET CURRICULA.....</b>	<b>456</b>
<b>DOCUMENTS ET PUBLICATIONS OFFICIELS .....</b>	<b>457</b>
<b>ARTICLES JOURNALISTIQUES .....</b>	<b>460</b>
<b>SITES INTERNET COMPLEMENTAIRES.....</b>	<b>461</b>
<b>INDEX.....</b>	<b>462</b>
<b>INDEX DES FIGURES .....</b>	<b>463</b>
<b>INDEX DES AUTEURS .....</b>	<b>466</b>
<b>INDEX DES NOTIONS .....</b>	<b>470</b>



## Liste des sigles

- ABES : Agence bibliographique de l'enseignement supérieur
- AEF : Afrique-Équatoriale française
- AEFE : Agence pour l'enseignement français à l'étranger
- AFP : Agence France Presse
- ANGOP : Angola Press
- ANIP : Agence nationale pour l'investissement privé. *Agencia Nacional par o Investimento Privado*
- AOF : Afrique Occidentale française
- ARWU : *Academic Ranking of World Universities*
- BELC : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger
- BELFA : Bureau d'étude pour la langue française en Angola
- BGO : Bulletin général de l'Outre-mer
- BRICS : Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud
- BTP : Bâtiment et travaux publics
- CCIP : Chambre de commerce et d'industrie de Paris
- CECRL : Cadre européen commun de référence
- CFI : Canal France international
- CPLP : Communauté des pays de langue portugaise. *Comunidade de países de língua portuguesa*
- CIA : Central Intelligence Agency
- CNED : Centre national d'enseignement à distance
- CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français
- DALF : Diplôme approfondi en langue française
- DELFL : Diplôme d'études en langue française
- DGEEC Direction générale des statistiques de l'éducation et de la science : *Direção-geral de estatísticas da educação e ciência*
- DPI : Brigade pédagogique internationaliste Che Guevara. *Destacamento pedagógico Internacionalista « Che Guevara ».*
- ECOSOC : Conseil économique social des Nations Unies. *Economic Social Council of the United Nations.*
- EFP : École de formation des professeurs. *Escola de formação dos professores.*
- FAA : Forces armées angolaises. *Forças armadas angolanas.*

FAPLA : Forces armées populaires de libération d'Angola Forças. *Armadas Populares de Libertação de Angola.*

FDLM : Le français dans le monde

FIPF : Fédération internationale des professeurs de français.

FLEC : Front de libération de l'enclave de Cabinda. *Frente para a libertação do enclave de Cabinda.*

FMI : Fond monétaire international

FNLA : Front national de libération d'Angola. *Frente nacional de libertação de Angola.*

FRELIMO : Front de libération du Mozambique. *Frente de libertação de Moçambique.*

IDH : Indice de développement humain.

INA : Institut national de l'audiovisuel.

INE : Institut national des statistiques. *Instituto Nacional das Estatísticas.*

INL : Institut national des langues. *Instituto nacional das línguas.*

INIDE : Institut national de recherche et de développement de l'éducation. *Instituto Nacional de Investigação e desenvolvimento da Educação.*

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques.

ISCED : Institut supérieur des sciences de l'éducation. *Instituto superior das ciências da educação.*

JMPLA : Jeunesse du MPLA. *Juventude do MPLA.*

MAEDI : Ministère des affaires étrangères et du développement international.

MESST : Ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et technologies.

MFA : Mouvement des forces armées. *Movimento das forças armadas.*

MPLA : Mouvement populaire de libération de l'Angola. *Movimento popular de libertação de Angola*

OIF : Organisation internationale de la Francophonie

OPEC : Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP en français). *Organization of the Petroleum Exporting Countries.*

ONG : Organisation non gouvernementale.

ONU : Organisation des Nations Unies

PALOP : Pays Africains de Langue Officielle Portugaise. *Países africanos de língua oficial portuguesa.*

PICP : Programme intégré de coopération portugaise

RC : République du Congo.

RDC : République Démocratique du Congo.

RFI : Radio France international.

RNA : Radio nationale d'Angola. *Rádio nacional de Angola.*

SADC : Communauté de développement de l'Afrique australe – *Southern Africa Development Community*

SIL : *Summer Institute of Linguistics*

SWAPO : Organisation du peuple du sud-ouest africain. *South-West African People's Organisation*

TCF : Test de connaissance du français

TPA : Télévision publique d'Angola. *Televisão publica de Angola.*

UE : Union européenne.

UA : Union africaine.

UAN : Université Agostinho Neto *Universidade Agostinho Neto.*

UCAN : Université catholique d'Angola. *Universidade católica de Angola.*

UEA : Union des écrivains angolais. União dos escritores angolanos.

UNDP / Programme de développement des Nations Unies. *United nations Development Program.*

Unesco : Organisation des Nations Unies pour la culture la science et l'éducation

Unicef : Fonds des Nations Unies pour l'enfance

UNITA : Union nationale pour l'indépendance totale d'Angola. *União nacional para a independência total de Angola.*

UNRISD United nations Research Institute for Social Development.

URSS : Union des républiques socialistes soviétiques.

USA : Etats-Unis d'Amérique. *United States of America.*





## Introduction

Depuis le moment inaugural des indépendances en Afrique initié il y a plus d'un demi-siècle, le développement des systèmes éducatifs postcoloniaux et les évolutions des pratiques langagières des communautés locales, nationales ou même transnationales, représentent deux grands domaines de réflexion et d'intervention pour nombre de chercheurs en sciences humaines. Initialement tributaires de l'héritage colonial, ces recherches s'inscrivaient dans une dynamique Nord-Sud, bien souvent fondées sur l'ancienne relation des métropoles avec les périphéries coloniales. Progressivement, sous l'effet de la complexification des circulations du fait de la globalisation et de l'internationalisation des questions éducatives et linguistiques pour des raisons tout autant institutionnelles (impulsion de l'Unesco) que géopolitiques (Guerre froide, émergence de nouvelles puissances économiques dont les BRICS, etc.), l'étude des contextes africains fait l'objet de travaux multicentriques, permettant le développement de nouveaux points de vue et abords des contextes. Pour autant, le poids des langues coloniales tout autant que d'une histoire partagée entre centre et périphérie demeure prégnant<sup>1</sup>.

Le choix de retenir le contexte angolais comme objet de recherche a pour origine une expérience professionnelle de deux années au sein du Ministère de l'éducation. Ce séjour a tout à la fois suscité des questionnements sur les reconfigurations linguistiques postcoloniales et sur l'état général du système éducatif. Lorsque nous avons entamé cette recherche, il nous est apparu difficile de laisser l'un de ces deux aspects de côté et nous avons par conséquent fait le choix de réfléchir aux questions linguistique et éducative au sens large.

### Contexte général

Le travail qui suit s'attache à l'étude d'un contexte africain externe à l'espace francophone : l'Angola, une nation d'Afrique australe lusophone, indépendante depuis

---

<sup>1</sup> Voir par exemple pour l'espace francophone africain, le bilan dressé par Dreyfus (2006) au sujet de l'étude de la variation du français parlé au contact d'autres langues. Si l'auteure montre bien qu'il y a eu une évolution des approches scientifiques et des représentations et perceptions au sujet des langues et de leur apprentissage, son état des lieux reflète aussi la prépondérance du centre français pour ces études.

quatre décennies et dont l'histoire au 20<sup>e</sup> siècle est en premier lieu marquée par une longue période de guerre (1961-2002) dont les conséquences sociales sont particulièrement visibles au plan éducatif. Dans le discours économique, l'Angola est tout à la fois une nation du Sud sous-développée (UNDP, 2014<sup>2</sup>) et également un terrain attractif pour les entreprises et les investisseurs étrangers en raison des besoins en infrastructures et services tout autant que des richesses extraites de son sol, plus particulièrement le pétrole et les diamants. Au plan linguistique, l'Angola se distingue de nombre de nations africaines en raison du vaste changement de langue postcolonial : le portugais est aujourd'hui la première langue maternelle en Angola. Au niveau des politiques linguistiques, qu'elles soient nationales ou plus largement globales (sous l'influence de la Communauté internationale et des organisations multilatérales dont l'Angola fait partie), un vaste travail réflexif et d'application demeure à mettre en place. Pour la didactique du français langue étrangère (FLE), l'une des langues étrangères officielles dans le système éducatif national, d'importantes questions se posent au niveau de son statut (langue seconde et étrangère) et des conditions de son enseignement / apprentissage.

## Objectif de la recherche

Notre travail a pour objectif de développer une approche adaptée aux enjeux de notre contexte d'étude et permettant de formuler des recommandations en terme de politiques linguistiques et éducatives et des propositions didactiques concrètes de mise en œuvre. En ce sens, cette approche est expérimentale puisque, outre les résultats auxquels elle mène, un questionnement est conduit sur ses modalités, à partir notamment des éléments du cadre conceptuel. Contrairement aux rares thèses de doctorat menées dans le champ de la didactique des langues et des cultures et consacrées au contexte angolais (ABES, 2016 ; Direction générale des statistiques de l'éducation et de la science, DGEEC<sup>3</sup>, 2016) l'approche ne privilégie ni le micro, ni le synchronique. Au contraire, pour tenter de contribuer efficacement au savoir didactique afférent à l'Angola, cette

---

<sup>2</sup> En 2013, l'indice de développement humain (IDH) calculé par l'UNDP place l'Angola au 149<sup>ème</sup> rang des 187 pays analysés.

<sup>3</sup> La DGEEC (*Direção-geral de estatísticas da educação e ciência*), est un service central de l'administration du gouvernement portugais permettant de consulter en ligne la liste des thèses de doctorat soutenues au Portugal.

thèse est résolument pluridisciplinaire et se situe à la croisée de deux grands axes, le micro / macro et le diachronique / synchronique comme représenté ci-dessous :

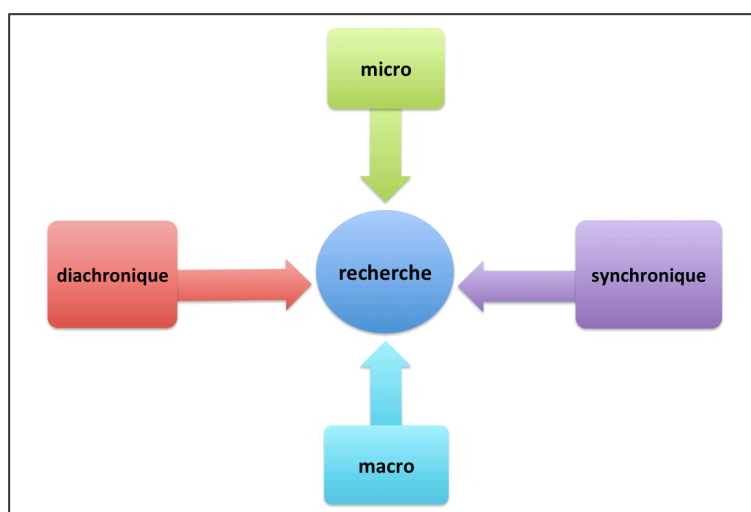


Figure 0 : schéma de l'approche de la recherche

## Apports de la recherche

Travailler en didactique des langues et des cultures sur ce contexte local traversé par des enjeux tout autant nationaux que globaux représente un apport scientifique à plusieurs titres.

Tout d'abord, l'approche réflexive peut permettre de mettre au jour les concepts, les notions et les catégories utiles pour aborder un contexte éducatif et linguistique d'Afrique subsaharienne et également de vérifier quels sont les points communs et les divergences avec l'espace francophone en Afrique.

Ensuite, la constitution d'un cadre historique détaillé centré sur les questions linguistique et éducative constitue un apport pour la recherche en sciences humaines en français. Ce cadre est également un moyen d'historiciser l'analyse et la réflexion en relation avec l'évolution des pratiques langagières et pédagogiques et des outils didactiques de cette société postcoloniale. Cette mise à profit de l'histoire est tout à la fois un outil de compréhension des conditions sociales, de l'environnement idéologique et de la dimension contextuelle des éléments analysés et également le moyen de mettre au

jour les spécificités coloniales et postcoloniales des questions linguistiques et éducatives en Angola.

L'élaboration d'un cadre sociolinguistique de la nation angolaise contemporaine représente un troisième apport. Le caractère restreint de la recherche dans le champ de la linguistique et de la sociolinguistique au sujet de l'Angola appelait à un travail d'actualisation dans la mesure où un tel cadre est nécessaire pour mener à bien une recherche portant sur les langues et la didactique des langues et des cultures.

Enfin compte tenu de l'état actuel du système éducatif angolais et des conditions générales d'enseignement / apprentissage des langues, notre recherche a une visée utilitariste pour tenter de contribuer à de futures améliorations.

## Plan d'étude

Cette thèse est organisée en trois parties et en neuf chapitres. La première partie rassemble les trois premiers chapitres et a pour objectif de clairement situer notre travail : le premier chapitre présente en détail cette recherche, notre problématique et nos hypothèses, le second dresse un cadre général du contexte et le troisième constitue le cadre conceptuel. La seconde partie de cette thèse développe des contenus détaillés s'appuyant sur des lectures caractérisées par leur diversité et vise à contribuer au champ général des connaissances portant sur le contexte angolais. Le chapitre IV est consacré au cadre historique, le chapitre V constitue le cadre sociolinguistique et le chapitre VI centre la réflexion sur la langue française en Angola. La troisième partie de cette thèse est dédiée à l'analyse des corpus didactiques et a une progression chronologique : le chapitre VII a pour objet un ensemble pédagogique colonial, le huitième chapitre un corpus produit dans la période succédant directement à l'indépendance et le dernier porte sur un corpus contemporain.

---

## Partie 1

Chapitre 1 – Présentation de la recherche

Chapitre 2 – Présentation du contexte d'étude

Chapitre 3 – Cadre conceptuel de la recherche



# CHAPITRE 1

## 1 Présentation de la recherche

Ce premier chapitre consiste à retracer les contours de notre questionnement initial qui a donné lieu à l'élaboration de notre problématique de recherche, de nos objectifs et de nos hypothèses. Une revue de la littérature existante, la nature du corpus analysé ainsi que notre rapport au contexte et à l'objet de cette recherche y sont également exposés.

### 1.1 Questionnements initiaux

L'intention de départ qui a motivé et gouverné cette recherche est fondée sur une expérience professionnelle de deux années en Angola. Notre emploi en tant que chargée de mission pédagogique pour la langue française au sein du Ministère de l'éducation angolais dans le cadre d'un projet de coopération financé par le Gouvernement français<sup>4</sup> a été l'occasion de découvrir un nouveau contexte d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère (FLE). En raison de la position sociale que confère un tel emploi, il a été possible d'engager des interactions avec l'ensemble des acteurs de la pyramide éducative, des enfants des classes observées aux enseignants formés, des coordinateurs provinciaux pour le français aux directeurs des instituts ministériels et, bien que plus rarement, aux vice-ministres et au Ministre. Une telle expérience a pour avantage de progressivement permettre de s'approprier des éléments d'une compréhension de plus en plus fine du fonctionnement de l'éducation en tant que système hiérarchisé. Ce travail au sein du système éducatif public angolais a donc été un moyen empirique de prendre conscience de l'ampleur des difficultés, des dysfonctionnements et des enjeux pour une société d'Afrique subsaharienne se remettant lentement des conséquences de 41 ans de guerre.

---

<sup>4</sup> Trois mois après notre arrivée, nous avons brusquement changé de statut. Notre supérieur, l'Attaché de coopération pour le français (ACPF) au Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France, était également le chef du projet de coopération pour lequel nous étions assistante. Pour des raisons personnelles puis administratives, il n'a pas pu occuper son poste ni être remplacé durant l'année administrative à suivre. Nous avons donc fait office d'Attachée de coopération pour le français et de chef de projet pendant les quinze mois suivants, un nouveau chef ayant finalement été promu six mois avant notre départ. La charge professionnelle et représentative de nos fonctions a donc beaucoup augmenté, ce qui n'a pas été sans impact pour l'avancée de notre thèse.



Notre découverte du contexte et le filtre de notre regard d'enseignante et de formatrice de formateurs ont conduit à des premières questions directement afférentes à la didactique du FLE et qui se caractérisent par une forme de similarité avec d'autres contextes éducatifs d'Afrique subsaharienne. Pourquoi les pratiques des enseignants de FLE demeurent-elles centrées sur la grammaire et la répétition alors que les programmes officiels préconisent une approche communicative ? Pour quelle(s) raison(s), alors qu'une nouvelle réforme du système éducatif est en cours et que l'amélioration des curricula et des manuels en est un des objectifs centraux (MED, 2008), quasiment l'ensemble des enseignants de FLE ne disposent d'aucun programme et encore moins d'un manuel ? Comment expliquer le faible niveau linguistique en langue cible de la majorité des enseignants ?

Ces premiers questionnements ont évolué au cours de ces deux années, se sont élargis au fur et à mesure de nos découvertes, qu'elles soient le fruit des interactions du quotidien, de l'expérience de terrain lorsque nous avons observé des classes ou formé des enseignants notamment, des consultations de textes en lien avec les actions programmées ou encore lors des entretiens, réunions et échanges avec des acteurs éducatifs angolais et étrangers. Rapidement, nous avons décidé de ne pas restreindre ce travail au champ de la didactique du FLE mais de nous intéresser plus largement à la question linguistique dans son ensemble.

Cette ouverture, qui peut conduire à considérer que ce travail pourrait manquer de précision, de focus ou même de finesse, a pourtant rendu cette recherche passionnante et a abouti, nous l'espérons, à avoir évité l'écueil du micro pour réussir à répondre à une partie des urgences éducatives auxquelles la nation angolaise fait face aujourd'hui.

Une nouvelle série de questions a donc suivi celles en relation au FLE. Quelles sont les langues maternelles en Angola et comment sont-elles représentées dans les politiques linguistiques ? Au niveau national, comment sont répartis les locuteurs des différentes langues en présence ? Quels enjeux sociaux entraîne la scolarisation des enfants angolais dans l'unique langue officielle, le portugais ? Pourquoi cette langue est-elle la langue maternelle d'une très grande majorité de la population urbaine ?

Dans un premier temps, la démarche de revue de la littérature scientifique au sujet de la question linguistique et de la didactique des langues et des cultures en Angola a permis de faire le point sur l'état de la recherche et de faire ressortir les difficultés pour trouver des réponses à la plupart de ces questions initiales.

## 1.2 Bref état des lieux des travaux existants

En partant du contexte national, il convient tout d'abord de préciser que la tradition académique angolaise est marquée par la primauté du centre portugais durant l'époque coloniale puis par une rupture presque totale de la recherche sur ce contexte national en raison des vingt-sept ans de guerre postcoloniale. Au plan historique, l'Université Agostinho Neto est la première université nationale et est créée dans la dernière phase de la colonisation, en 1962. Jusqu'en 1992 et l'autorisation gouvernementale pour l'ouverture d'établissements d'enseignement privés, elle est l'unique établissement d'enseignement supérieur à l'échelle de la nation. En sachant que les premiers Masters voient le jour depuis moins d'une décennie à la faveur du retour à la paix en 2002 et qu'il n'y a pas encore d'école doctorale, les chercheurs nationaux sont nécessairement d'abord des chercheurs d'un (ou d') autre(s) centre(s). À l'image d'autres contextes africains, plusieurs générations de docteurs nationaux ont donc été formées dans des universités étrangères. Par ailleurs, en sus du phénomène bien connu de fuite des cerveaux, le gouvernement angolais ne valorisant pas la recherche et n'assurant pas des conditions de travail décentes et attractives au plan économique, la majorité des étudiants formés au supérieur à l'étranger se tourne fréquemment vers le secteur privé, nettement plus lucratif. Les conditions pour le développement de la recherche locale sont donc passablement défavorables et la crise économique actuelle n'est pas un signe encourageant pour une amélioration à court terme.

### 1.2.1 La didactique des langues et des cultures

Les recherches en didactique des langues et des cultures en français portant sur le contexte angolais sont peu nombreuses et sont exclusivement le fruit de recherche de

type micro effectuées par des nationaux<sup>5</sup>. Elles cherchent à produire une analyse fine d'un aspect de l'enseignement, souvent à l'échelle d'une classe, d'une école ou d'une institution scolaire. Ainsi, la plus récente (Mpanzu, 2015) s'intéresse aux interférences linguistiques des apprenants de FLE de l'Institut supérieur des sciences de l'éducation (ISCED) de Uíge, une ville proche de la frontière avec la RDC où, en sus du portugais, nombre d'habitants utilisent au quotidien le kikongo, le lingala et, dans une moindre mesure, le français. L'enquête de terrain s'appuie sur des questionnaires écrits destinés à recueillir le point de vue des apprenants sur leur pratique du français. À partir de leur analyse, l'auteur postule l'existence d'une variété spécifique du français dans cette partie de l'Angola, caractérisée par des interférences linguistiques entre le portugais et le français. Il préconise en conséquence une didactique du français en milieu plurilingue. L'absence de recueil d'un corpus d'interactions orales complique la mesure réelle de ces interférences linguistiques et leur ampleur sociale à ce niveau local ou provincial.

À partir de tels travaux, il serait permis d'envisager une application réelle des propositions didactiques et pédagogiques formulées par les différents auteurs. Mais, à leur retour en Angola, ces docteurs sont bien souvent happés par le jeu de la hiérarchie administrative du système gouvernemental fortement corrompu ou par le secteur privé manquant cruellement de cadres formés et qualifiés. Il en résulte, quelle que soit la discipline de référence, un très faible investissement sur le terrain et par conséquent peu d'avancées au niveau de la recherche. Dans le cas de la didactique du FLE et d'après nos rencontres sur le terrain, les docteurs ou sont des cadres du Ministère de l'éducation, ou occupent des fonctions enseignantes et / ou administratives au sein des institutions de l'enseignement supérieur (comme certains titulaires d'un Master français), ou bien se sont tournés vers le secteur privé, soit ils sont restés en France. Par conséquent, à la suite du doctorat, il n'y a pas ou très peu de poursuite de la recherche.

---

<sup>5</sup> Depuis 1993, sept thèses en sciences du langage et trois en linguistique ont été soutenues par des Angolais dans les Universités françaises (la majorité ayant été financées par le service de coopération du Gouvernement français). Les sept thèses en science du langage portent sur le contexte angolais et traitent de didactique du FLE : « la dimension iconographique de l'enseignement du français aux débutants », « l'approche des textes dans la didactique du FLE », « la diversité linguistique en Angola et son influence sur l'enseignement / apprentissage du FLE », « l'analyse d'erreurs », « le FOS à la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto », « la motivation des collégiens et lycéens dans les classes de FLE » et « Plurilinguisme, contact des langues et expression francophone en Angola » (Fichier central des thèses, 2015, [en ligne]).

Du côté du centre métropolitain historique, le Portugal, la consultation des thèses soutenues depuis trente ans fait ressortir un constat quasiment identique que ce soit dans le champ de la linguistique (quatre thèses) ou des sciences de l'éducation (douze thèses). Aucune d'entre elles n'est en lien direct avec la didactique des langues et des cultures (DGEEC, 2015). Il existe clairement une forme d'urgence pour la recherche dès lors qu'il s'agit de l'Angola, terrain encore trop délaissé et insuffisamment étudié. Il est certain cependant que les universités portugaises jouent encore un rôle important à ce niveau. Ce n'est cependant que très récemment, à la faveur du retour à la paix en 2002, que le nombre de recherches a augmenté. Par ailleurs, la crise économique que traverse le Portugal depuis plusieurs années a d'importantes répercussions au niveau des systèmes d'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Les moyens pour la recherche sont conséquemment diminués. De plus, les études de terrain en Angola ont un coût élevé dès lors que le chercheur n'est pas un national, ce qui ajoute du poids au facteur économique déjà défavorable pour le cas de la recherche portugaise<sup>6</sup>.

## 1.2.2 Le système éducatif

Le système éducatif angolais a fait l'objet de peu d'études. Les productions de seulement trois auteurs se sont révélées fournies, bien documentées et utiles pour cette recherche. Le travail de Zau (2002a, 2005), inscrit dans une approche historique, est le plus complet. L'historienne Hatzky (2012, 2014) s'est quant à elle intéressée à l'époque de la coopération entre Cuba et l'Angola (1975-1991), en particulier au niveau éducatif. Par le biais d'une analyse méticuleuse d'archives des deux nations et d'entretiens menés auprès d'anciens cadres éducatifs cubains, elle met au jour les effets de cette collaboration, en particulier au niveau des transferts de savoirs de Cuba vers l'Angola durant cette période de guerre. Enfin, la thèse de Kavungo Mayimona (2009) dresse un état des lieux des enjeux en terme de gestion des ressources humaines au sein du Ministère de l'éducation dans le cadre de la dernière réforme éducative.

---

<sup>6</sup> Voir par exemple à ce propos l'article consacré aux récentes réformes portugaises et belges qui affectent les politiques archivistiques, [en ligne], ><http://libeafrica4.blogs.liberation.fr/2014/12/05/austerite-et-archives-coloniales-en-belgique-et-au-portugal/><, consulté le 5 janvier 2015.

### 1.2.3 La sociolinguistique

Les études sociolinguistiques menées sur le contexte angolais traitent spécifiquement de la variation du portugais. Un aspect déterminant dans la réflexion sur la relation entre la variation et la norme est celle de la distinction entre l'oral et l'écrit. Toutefois, la majorité des études sur la variation du portugais en Angola s'appuient sur un corpus de discours écrits et, dans le cas de l'utilisation d'un corpus oral, il est bien souvent beaucoup moins conséquent et restreint au contexte de la capitale, Luanda. À titre illustratif, nous pouvons évoquer trois études :

- La première, objet d'une thèse de doctorat en France (Chavagne, 2005)<sup>7</sup>, s'appuie sur un corpus écrit extrait de 130 livres d'auteurs angolais et l'examen de numéros de vingt-quatre périodiques. Le corpus oral est constitué d'une dizaine d'heures produites par 163 locuteurs angolais.
- La seconde, objet d'un mémoire de DEA en France également (Carral, 1999)<sup>8</sup>, utilise un corpus écrit constitué de deux bandes dessinées et un corpus oral formé de chansons extraites de deux albums d'artistes angolais.
- La troisième, objet d'un projet de recherche interuniversitaire, traite du portugais de Libolo (Oliveira Duarte et Figueiredo, 2013)<sup>9</sup>. Elle est fondée sur l'analyse d'un corpus oral recueilli lors d'une enquête sociolinguistique réalisée auprès de 20 locuteurs de l'aire d'étude. Un entretien a été mené avec chacun des sujets de l'enquête et a une durée de 8 minutes à un peu plus d'une heure en fonction des interviewés.

Concernant le contexte sociolinguistique contemporain, hormis un article assez généraliste publié par Coelho (2002), il n'existe, à notre connaissance, qu'une seule étude significative. Publié en anglais et effectué dans une université sud-africaine, le mémoire de Master d'Augusto (2012) fait un état des lieux assez complet des politiques

---

<sup>7</sup> Chavagne publie sa thèse après avoir séjourné en Angola deux fois trois ans durant les années 1980, soit en pleine période de guerre.

<sup>8</sup> Carral publie son mémoire suite à un séjour de 20 mois en Angola au moment de la trêve dans les combats de 1992.

<sup>9</sup> Le travail conjoint de Figueiredo et Oliveira Duarte illustre les profits des études multicentriques. Le premier est en poste à Macao (ancienne colonie portugaise, qui avec le Timor Oriental ou encore Goa, inscrit l'espace lusophone en Asie) et est spécialiste de la variation à São Tomé. La seconde travaille à São Paulo et s'intéresse à une variété du portugais du nord du Brésil. Ce type de collaboration, de plus en plus fréquente avec l'accroissement continu de la mobilité académique, contribue à l'élaboration d'un savoir scientifique co-construit et transnational ou même transcontinental. Il est le signe d'une dilatation de l'espace de la recherche et peut, s'il est accompagné d'une véritable réflexion épistémologique, s'inscrire dans une vision moins épicentree puisque justement il met en contact différents centres. Les auteurs soulignent que leur travail sur la variation en Angola est précurseur.

linguistiques concernant les langues nationales. Outre cette analyse de textes officiels et de propos tenus par des officiels dans différents journaux angolais, Augusto met à profit une enquête de terrain réalisée auprès d'officiels, de professeurs et de parents d'élèves avec lesquels il a mené des entretiens au sujet de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif.

Faute d'informations exhaustives et précises concernant l'usage actuel des langues en Angola, nous avons considéré que dresser un cadre sociolinguistique détaillé serait **un de nos objectifs de recherche**. Ce cadre fait l'objet d'un chapitre complet (chapitre 5 : 226).

La majorité des études descriptives des langues angolaises datent de l'époque coloniale (*cf. Infra.* : 152 et sq.). Chavagne (2005 : 38-47) fait un état des lieux bien documenté des travaux antérieurs. À cette occasion, il cite les propos du linguiste Bonvini qui a dirigé à l'Université Paris 5 trois thèses de doctorat portant sur la grammaire de trois langues angolaises<sup>10</sup> :

*Aucune étude en profondeur n'a été, cependant, menée à ce jour. Au plan linguistique, l'Angola reste encore, malgré tout, un pays scientifiquement peu connu, et ceci en contraste avec le fait qu'il a fait l'objet, dès le XVIIe siècle, des premiers travaux linguistiques réalisés sur des langues d'Afrique* (Bonvini, 1993 : 6, cité par Chavagne, 2005 : 39).

Concernant la variation du portugais en Angola, la revue de la littérature montre qu'elle est bien moins abondante que son équivalente francophone, anglophone ou encore arabophone. La bibliographie dressée par les sociolinguistes Figueiredo et Oliveira Duarte (2013) illustre bien la rareté des travaux et des données sur les effets des langues en contact. En nous appuyant sur la typologie des études sur la variation de Gadet (2007)<sup>11</sup>, nous pouvons lister les principaux travaux ayant trait à la question de la variation.

<sup>10</sup> En 1993 l'une porte sur le kimbundu et en 1995 deux sont publiées : l'une porte sur le kisikongo et l'autre sur l'iwoyo.

<sup>11</sup> L'auteure considère que les travaux existants sur la variation en français sont de quatre types :

- *monographie d'ensemble d'une aire spécifique* (ex. Péronnet 1988, sur le français en Acadie du sud-est du Nouveau-Brunswick) ;
- *étude d'un phénomène spécifique sur une aire spécifique* (ex. Knutsen 2009, sur les relatives en Côte d'Ivoire) ;
- *comparaison d'un phénomène linguistique sur une aire géographique au-delà d'un lieu précis, comme l'acadien de différents points du Canada et de Louisiane* (ex. Neumann-Holzschuh & Wiesmath 2006, sur l'emploi du conditionnel dans la protase et les formes verbales non finies) ; ou *comme différents français d'Afrique (ressemblances et divergences panafricaines, voir Manesny 1995 pour les tendances opposées de fonctionnalisation et de vernacularisation) ; ou Queffelec 2001 pour les grandes tendances partagées qui affectent basilectes et mésolectes) ;*
- *contraste d'un phénomène linguistique dans différentes aires, comme dans Vinet 2001, qui étudie ce qu'elle appelle « micro-variation » - ie. variation dialectale d'une langue, entre « français québécois » et « français européens », par*

- Les travaux monographiques d'ensemble qui ont pour objet d'étude l'aire nationale plutôt que des aires plus spécifiques (Mendes, 1985 ; Zau, 2011).
- En dehors des contributions françaises de Chavagne (2005) et de Carral (1997) déjà citées, les études d'un phénomène spécifique sur une aire spécifique sont plus nombreuses pour le Brésil, le Mozambique ou encore São Tomé. Pour l'Angola, relevons les travaux de Mingas (2000) qui s'est intéressée aux interférences du kimbundu dans le portugais parlé à Luanda et d'Inverno Coragem (2011) qui traite, en s'appuyant sur l'analyse d'un corpus oral, des interférences morphosyntaxiques en portugais produites par les contacts de langues dans la région du Dondo (province de Lunda Sul), la langue maternelle majoritaire y étant le chokwe.
- Les comparaisons d'un phénomène linguistique sur une aire géographique au delà d'un lieu précis sont, d'après nos recherches, peu nombreuses lorsqu'elles intègrent l'Angola. Un court article de Santos (2008) traite de l'influence des langues africaines sur l'utilisation du pronom objet durant la période coloniale.
- Les études contrastives d'un phénomène linguistique dans différentes aires sont plus fréquentes depuis la fin du conflit armé en 2002. La thèse de doctorat du brésilien Petter (2009) porte ainsi sur une approche comparative des variétés de portugais angolaises, brésiliennes et mozambicaines. La comparaison dressée par Oliveira Duarte et Figueiredo (2013) fait appel à deux études localisées, l'une portant sur la variété de portugais parlée à Jurussaca au Brésil et l'autre à Libolo, au nord de la province de Kwanza Sul en Angola, zone de contact entre le kimbundu et le portugais (et dans une moindre mesure avec l'umbundu).

Cette brève revue de la littérature dans le champ de la linguistique et de la didactique des langues est révélatrice des importants enjeux pour la recherche relative au contexte angolais, au niveau des objets de recherche, des thèmes abordés ou encore des centres depuis lesquels ces études sont produites. Une véritable recherche nationale reste à constituer<sup>12</sup>.

---

*exemple sur l'interrogation ou le pronom ça (Gadet, Ibid. p.156).*

<sup>12</sup> En raison des conditions historiques, sociales et économiques locales, un vaste travail de recherche reste à accomplir, quels que soient le champ disciplinaire et la langue de travail. Il est d'une part certain que l'absence de l'écrit durant la période précoloniale puis le travail de collecte de terrain isolé et aléatoire durant la majorité de la colonisation portugaise constituent une première difficulté pour appréhender ce contexte. D'autre part, contrairement à une majorité de pays d'Afrique subsaharienne depuis les indépendances, l'Angola n'a encore fait que trop peu l'objet de recherches académiques nationales ou internationales. Ce retard a indéniablement été engendré par la longue période de conflit et une forme de désengagement de l'ancienne métropole coloniale, tout autant causé par des conditions politiques,

### 1.3 Problématique de la recherche

En tenant compte des travaux existants et de nos questions initiales, nous avons choisi la problématique de recherche suivante : *comment contribuer à l'amélioration des politiques linguistiques et éducatives et des conditions d'enseignement / apprentissage des langues en Angola ?*

En choisissant une telle problématique, nous avons rapidement pris la mesure de deux difficultés majeures :

- Compte tenu de notre position de représentante du Gouvernement français lors des deux années passées en Angola, il était impossible de mettre en place une enquête de terrain dans ce cadre, sous la forme d'entretiens enregistrés ou de questionnaires par exemple. Nous n'avions en effet pas pour tâche d'analyser de manière fine l'état réel de la situation de l'enseignement du français. De plus, en raison des règles de la coopération binationale, toute intervention sur le terrain doit être préalablement validée par les deux parties. De ce fait, nous avons dû nous cantonner à mettre en place les actions prévues dans les accords de coopération (organisation de formations, mise en place d'un Master, équipement de centres de ressources par exemple). Par ailleurs, même une collecte de données basique telle que le recensement du nombre d'enseignants et d'apprenants de FLE ne pouvait être effectuée que par l'intermédiaire de nos partenaires angolais.
- La constitution du corpus a soulevé un souci éthique et déontologique. Nous intéressant dans cette étude à la culture éducative des enseignants de langue, il est utile de pouvoir examiner les curricula, programmes et manuels (Beacco et al., 2005 ; Cicurel, 2011). Or, dans le cadre de nos fonctions professionnelles en Angola, nous avons spécifiquement travaillé sur le manuel officiel et certains programmes. Du fait du devoir de réserve, nous avons par conséquent écarté l'ensemble du corpus sur lequel nous avons été amenée à travailler dans le cadre de notre emploi pour le compte du Ministère des affaires étrangères et du développement international (MAEDI).

---

idéologiques qu'économiques. Chabal, historien spécialiste de l'Afrique lusophone, constate par exemple que [eng] *tant pour les guerres coloniales portugaises que pour les armées coloniales, il n'y a encore que trop peu de recherches pour pouvoir présenter des contenus comparables à ce qui est disponible concernant les expériences françaises, britanniques ou néerlandaises* (Chabal, 2002 : 3). *There is yet too little research both on the Portuguese colonial wars and on the colonial armies to present material comparable to what is available on the French, British or Dutch experiences.*



Ces difficultés ont renforcé notre volonté d'ouvrir notre questionnement au sujet de l'enseignement des autres langues et en premier lieu de la langue officielle de scolarisation, le portugais. De cette manière, nous avons ouvert notre corpus à des supports destinés à l'enseignement / apprentissage de la langue portugaise.

Il nous semble que l'expérience de terrain devrait parfois précéder la théorie dans les formations universitaires et dans la recherche. D'une certaine manière, nous considérons que cette recherche tire profit d'une telle expérience. Nous sommes en effet arrivés en Angola sans savoir que cette nation deviendrait un terrain de recherche. La recherche du sens a d'abord été fondée sur cette expérience et notre mémoire individuelle de l'histoire sociale et des conditions éducatives de l'Angola. La lecture et la réflexion théorique *a posteriori* sont doublement fructueuses. Dans un premier temps, elles découlent d'une curiosité fondée sur une appétence pour une compréhension historicisée des phénomènes contemporains observés, conjuguée à une préoccupation des réalités et de l'histoire sociales du monde, celle du constat d'une forme d'urgence en matière d'éducation. Dans un second temps, ces lectures ouvrent de nouvelles pistes et aboutissent à devoir articuler des discours très divers, souvent contradictoires.

Dès lors, notre approche du terrain – dans une situation professionnelle non dédiée à la recherche – a mené à l'élaboration de la problématique et inscrit les prémices de cette recherche dans une méthode inductive et empirique. L'expérience des deux années passées en Angola, l'observation au quotidien d'une réalité sociale et éducative étrangères ouvrent la voie à une réflexion sur l'altérité et enfin les questionnements conséquents ont conduit à formuler des hypothèses puis à un retour vers la théorie. De ce fait, ce cheminement se rapproche de la démarche initiée par Francis Bacon qui a contribué en son temps à contester le caractère systématique de la démarche hypothético-déductive.

Par la suite, sachant qu'il était très difficile d'envisager un séjour de recherche *a posteriori*<sup>13</sup>, nous avons emprunté la voie du déductif en nous appuyant sur l'analyse de corpus et sur nos lectures *ex situ*.

---

<sup>13</sup> Deux difficultés majeures nous ont empêchée de revenir sur ce terrain. Au plan administratif, l'obtention d'un visa est particulièrement complexe. Au plan logistique, financer sur fonds propres un séjour de recherche s'avère extrêmement onéreux. Luanda, la capitale, a été classée plusieurs années de suite « ville la

### 1.3.1 Premier axe : de l'histoire à l'intervention didactique

Le premier axe majeur de réflexion découle du constat répété de la fréquente inadéquation de l'intervention externe et des décisions, du suivi et des aménagements internes. En effet, malgré l'aide exogène (ONU, BM, UE, ONG, services de coopération de différentes nations, etc.), de nombreuses actions visant l'amélioration qualitative du système éducatif n'aboutissent pas, sont freinées ou inadaptées (Calvet et Juillard, 1996 ; Diarra, 1995 ; Maurer, 2007). Bien qu'il existe un effort visible de prise en compte de certaines spécificités contextuelles comme le manque de formateurs ou de supports didactiques, la faiblesse du système de formation initiale et continue ou encore l'absence de système d'évaluation nationale ou de données statistiques fiables<sup>14</sup>, les investissements engagés par les différents acteurs du terrain éducatif portent très insuffisamment leurs fruits. Comme nous le verrons par la suite, des progrès notables peuvent être relevés en comparaison avec la situation du système éducatif au moment de l'indépendance en 1975 (Santos M., 1970 ; Kavungo Mayimona, 2009 ; Neto T. S., 2010 ; Cardoso Monteiro Silva, 2012), notamment le net accroissement du nombre d'enfants scolarisés depuis l'indépendance (INE, 2013). Toutefois, nos visites d'écoles et d'instituts de formation, nos observations de classe ainsi que notre expérience de formatrice de formateurs et d'enseignants, ont permis de relever que les situations de classe, celles qui constituent le fondement et la base de la pyramide éducative, demeurent particulièrement problématiques.

Outre les mauvaises conditions générales qui constituent un défi pour de nombreux contextes nationaux d'Afrique subsaharienne, c'est bien la question d'un « agir professoral » (Cicurel, 2011 ; 2013) défaillant qui demeure centrale. Cicurel définit ainsi cet « agir professoral » :

---

plus chère du monde » en raison des prix extrêmement élevés des loyers et des produits de consommation. Les prix des loyers sont la conséquence de la bulle immobilière générée par l'accroissement de l'activité économique depuis 2002 (fin de la guerre) et de la pénurie de logements répondant à des standards de confort minimaux. Les taxes d'importation très élevées et la faible production de denrées sur le territoire national expliquent les prix parfois démesurés des produits de consommation courante. Par voie de conséquence, les salaires des expatriés sont également supérieurs à la majorité de ceux pratiqués dans d'autres pays, ce qui représente une motivation supplémentaire pour l'émigration. Rappelons que bien que Luanda exige des revenus conséquents pour subvenir correctement aux besoins vitaux, la majorité de sa population vit néanmoins avec moins de 2 dollars par jour dans les *musseques*, les bidonvilles, qui entourent le centre historique.

<sup>14</sup> Ces exemples sont tirés de différents projets pour lesquels nous avons travaillé (gouvernement français) ou dont nous avons pris connaissance lors de notre séjour en Angola (gouvernement portugais, CPLP et Unicef).

*Il est constitué par l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un «pouvoir-savoir» à un public donné dans un contexte donné ainsi que par les intentions qui accompagnent l'action. Ces actions ont la particularité de vouloir provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus en vue de la transformation et de l'amélioration de savoirs et parfois de comportements (Cicurel, 2013 : 33).*

Même si des écoles sont construites, les classes sont mieux équipées ou qu'enfin des livres sont accessibles aux apprenants, demeure le besoin d'enseignants bien formés, en mesure de se saisir des difficultés contextuelles et d'adapter leurs pratiques de classe. Dans une vision occidentale – donc avec le risque de l'épicentrisme / ethnocentrisme scientifique (*cf. Infra.* : 100 et sq.) – une plus grande autonomie des enseignants paraîtrait nécessaire. Dans le cas des enseignants de FLE, nous avons constaté les limites (en termes d'effet sur les pratiques) de l'effort d'aide à la formation initiale et continue financée par le Gouvernement français depuis plus de deux décennies. En nous appuyant sur notre expérience de formatrice en Angola et sur les observations de classe, nous considérons que, bien que certains enseignants aient été formés de manière régulière et répétée à travers un programme de bourses pour des stages ponctuels, des formations dédiées ou des doctorats en France, la quasi totalité des situations de classe montre que la prescription méthodologique descendante ne fonctionne pas.

En nous heurtant à la difficulté d'obtenir des informations sur l'histoire du système éducatif et des pratiques pédagogiques en Angola, nous avons ressenti les limites pour pouvoir engager la réflexion : comment en effet réussir à prendre en compte la culture éducative des acteurs de la classe de langue (et en langue pour ce qui est des disciplines enseignées en portugais) dans la formation des enseignants quand les éléments d'analyse, même ceux fournis potentiellement par les enseignants<sup>15</sup> eux-mêmes, ne sont pas disponibles ?

*Pour aborder la culture dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, il faut pouvoir décrire les contextes d'enseignement, savoir en dégager les traits constitutifs, mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, les relier à une culture nationale, étudier la rencontre avec d'autres usages culturels et pédagogiques (Cicurel, 2011 : 192).*

Ces propos permettent de préciser ce qui fait défaut pour prétendre à une intervention didactique soucieuse du contexte d'application (Kramersch, 1993 ; Blanchet et al., 2008 ; Castelloti et Moore, 2008 ; Beacco, 2011). Ce besoin n'est d'ailleurs pas seulement ressenti pour le français langue étrangère. Il est valable pour la totalité du

---

<sup>15</sup> Ici s'ouvrent de nombreuses perspectives de recherche de terrain de type micro ou macro, quelle que soit la discipline scolaire de référence.

système éducatif et l'ensemble des disciplines scolaires, aucune étude traitant de cette question dans une perspective historique n'ayant été réalisée à ce jour à notre connaissance.

Par conséquent, notre **première hypothèse** est que l'approche historique peut contribuer à mettre au jour les grandes caractéristiques du système éducatif et de la culture éducative actuels. Fondée sur l'idée que l'histoire participe à mettre en lumière les creux, les ruptures et les traits saillants du contexte d'étude (Durkheim, 1968 [1922]; Chakrabarty 2000 ; Spaëth, 2014), une telle hypothèse induit que le souci d'historicisation (Bourdieu, 1998 ; Hartog, 2003) est ce qui fait défaut à l'intervention didactique en Angola jusqu'à aujourd'hui. Historiciser la question linguistique et l'évolution de l'enseignement des langues en Angola implique dès lors d'élaborer un cadre historique pour contextualiser les textes, les propos et les faits relatifs à ces deux aspects. Un tel cadre, fondé sur une synthèse critique des études pluridisciplinaires existantes dans nos trois langues de travail (le français, l'anglais et le portugais) tout autant que sur une analyse de corpus des textes officiels relatifs aux langues et à l'éducation (Benveniste, 1966, 1974 ; Dufour, 2010 ; Auger, 2011 ; Auger et Verdelhan-Bourgade, 2011 ; Jones, Scollon R. et Scollon S. W., 2012), est un outil pour contribuer à dégager de nouveaux éléments de compréhension du contexte contemporain et de la (les) culture(s) éducative(s) dominante(s).

Notre **deuxième hypothèse** est que l'articulation des données historiques et de l'analyse d'un corpus constitué de supports produits à des moments clé de l'histoire angolaise peut également permettre de dégager des traces ou encore des éléments de compréhension de l'évolution des pratiques enseignantes (Salon, 1981 ; Bancel et Blanchard, 2006 ; Hatzky, 2012).

Un de nos objectifs de recherche est donc de pouvoir proposer des moyens d'améliorer l'enseignement / apprentissage des langues en Angola. Pour ce faire, il convient de dresser un cadre historique qui ne soit pas simplement un élément d'introduction au contexte d'étude mais bien une base solide pour appréhender les problématiques sociales contemporaines en relation avec l'usage des langues dans l'éducation publique en Angola. Le but est également de proposer de nouvelles pistes de réflexion concernant l'agir professoral contemporain pour dégager des recommandations

pour l'ingénierie de formation des enseignants de langues. Enfin, un cadre historique centré sur la question linguistique n'étant à ce jour pas disponible, celui dressé dans cette thèse constitue une contribution significative pour d'autres chercheurs.

### 1.3.2 Deuxième axe : langues, scolarisation et politiques linguistiques

Le deuxième axe de réflexion repose sur la relation entre l'enseignement d'une langue étrangère et celui de la langue de scolarisation menant à la question de la « littératie » (Marquilló-Larruy, 1997 ; Chiss, 2004 ; Molinié et Moore, 2012).

Lorsque nous avons observé des classes de français langue étrangère, nous avons toujours fait suivre l'observation par la prise en main durant une heure de la classe objet de notre regard de didacticienne. Outre les bénéfices en terme de confrontation aux pratiques instituées et de prise de mesure du niveau linguistique et de la réactivité des apprenants à une approche différente, notre volonté de compréhension du terrain justifiait cette manière de ne pas seulement jouer un rôle externe mais bien de prendre le rôle ponctuel d'un des acteurs sociaux de la classe de langue. Ayant constaté qu'à la fin du secondaire, rares sont les apprenants atteignant le niveau A1 du CECRL en français et que les pratiques de classe dominante sont fondées sur une progression grammaticale, une communication « didactique » ou « imitée » (Weiss, 1984) et un modèle de transmission privilégiant un oral répété et un écrit copié, il convenait d'opérer des choix réfléchis pour créer une leçon expérimentale. Compte tenu du faible niveau linguistique des apprenants, nous avons privilégié l'intercompréhension portugais / français de manière à rassurer et à favoriser la compréhension (Blanche-Benveniste et Valli, 1997). Dans l'idée de stimuler les apprenants habitués à un abord grammatical de la leçon, nous avons choisi une approche interculturelle simple s'appuyant sur les savoirs généraux supposés des apprenants au sujet de l'Angola et de la France. Sans entrer dans les détails de cette expérience riche d'informations, nous faisons simplement appel aux points saillants de cette expérience de la classe de langue en Angola. En l'absence de manuel pour les élèves, nous avons préparé des photocopies d'un support élaboré par nos soins, riches en illustrations, pensant que le simple fait d'avoir un signe matériel à soi de l'apprentissage du français pouvait représenter un facteur de changement et de motivation pour les apprenants. Le document déclencheur de la première activité

représentait une carte du monde en noir et blanc où seules les frontières des États apparaissaient. Après un bref travail à l'oral respectant une forme de routine de classe mettant à profit l'acte de parole incontournable de la classe de langue (se présenter et donc dire son nom et sa nationalité, ce que la majorité des élèves sont en mesure de faire) nous avons demandé aux apprenants de repérer l'Angola sur la carte ce qui n'a globalement pas posé de difficulté. Par contre, le repérage suivant a systématiquement posé problème : en moyenne, moins de 10 % des apprenants<sup>16</sup> étaient en mesure de situer l'Europe puis le Portugal – l'ancienne métropole coloniale – et encore moins la France. En revenant vers le continent africain, même les pays frontaliers de l'Angola étaient majoritairement méconnus. Pour des apprenants scolarisés dans les deux cycles du secondaire (les classes observées couvraient l'ensemble des niveaux) et suivant des cours de géographie plusieurs heures par semaine, ce constat nous a renvoyé à nos propres représentations de l'apprentissage scolaire tout en soulevant la question des savoirs de base effectivement transmis dans le système éducatif angolais et plus largement à la connaissance du monde en dehors de l'Angola (Byram, 1997 ; Galisson et Puren, 1999 ; Haloui ; 2005).

Un autre aspect important que nous avons déjà relevé lors de la phase d'observation, est le paradoxe d'un enseignement qui demande à l'apprenant de copier pour garder une trace de l'apprentissage alors que les compétences graphiques sont souvent défaillantes. Ainsi faire copier quelques mots nécessite beaucoup de temps, ce qui a été par ailleurs relevé par d'autres formateurs français lors de formations continues destinées aux adultes. De plus, alors que l'ensemble des professeurs observés centrent la leçon sur la grammaire (un aspect faisant office de titre de la leçon du jour au tableau), il est apparu que même en portugais les catégories grammaticales simples étaient bien souvent non acquises (nom, complément, adjectif par exemple), bloquant ainsi un possible transfert de compétences de la langue de scolarisation vers la langue étrangère et reproduisant un environnement encombré par un métalangage trop souvent crypté pour les apprenants.

Cette esquisse permet de formuler plusieurs questions. Quelle méthodologie doit être privilégiée pour répondre à des problématiques de classe basiques (surreffectifs,

---

<sup>16</sup> Les effectifs des classes observés oscillaient entre quarante et cent onze apprenants inscrits. Le taux d'absentéisme étant cependant très élevé, nous avons fait face à un maximum de quatre-vingt-un apprenants.

absence de matériel, faible niveau linguistique et formatif des enseignants, etc.) ? Pourquoi la progression de l'enseignement / apprentissage dans les classes est-elle conçue à partir de points grammaticaux alors que les nouveaux programmes s'inspirent de l'approche communicative ? Les programmes officiels constituent-ils un socle pour un apprentissage homogène au niveau national et jouent-ils un rôle dans la conception de la progression par les enseignants ? Comment envisager de manière réaliste une amélioration qualitative de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère quand les enseignements de base apparaissent défaillants ?

Le postulat de la relation langue-culture (Humboldt, 2000 [1828]; Whorf, 1964 [1956] et *Infra.* : 80 et sq.) permet de poser par ailleurs la question de la place de la culture dans les classes de français et plus largement dans le système éducatif angolais. Quelles sont les orientations officielles à ce propos et sur quel héritage et quelle(s) conception(s) du monde se fondent-elles ?

La notion de littératie<sup>17</sup> représente une entrée pertinente pour se demander comment travailler pour le français alors même que la question de l'enseignement de base et de l'acquisition d'une littératie en langue portugaise n'est pas réglée. Autrement dit, nous supposons qu'il existe un possible rapport d'influence entre les pratiques d'enseignement du portugais langue maternelle ou seconde et celles des langues étrangères, en particulier le français (Puren, 1988 ; Cuq, 1991 ; Arditty et Vasseur, 1999 ; Spaëth, 2005b ; Johnson, 2009).

Par la suite, ce questionnement a mené à la volonté de comprendre plus précisément comment la question de la langue est appréhendée dans les politiques nationales et dans les représentations sociales.

Le moment inaugural de l'indépendance nous est apparu comme un élément déterminant des évolutions postcoloniales puisqu'il constitue tout autant une rupture historique (Benot, 1975 ; Appadurai, 2001 [1996] ; Lazarus, 2006 ; Bancel, 2010) que le moment où les nouveaux gouvernements opèrent des choix pour la nation et ses citoyens. Comment la situation de « diglossie coloniale » (Lienhard, 2008) caractéristique

---

<sup>17</sup> Une définition restrictive de la littératie correspond à l'aptitude à comprendre et à utiliser l'écrit dans la vie quotidienne.

de la majorité des nations d’Afrique subsaharienne a-t-elle évolué en Angola ? À ce sujet, Coelho déclare :

[por] *Comme le sort qui se retourne contre le sorcier, la langue, l’arme la plus utilisée par le colonisateur pour asseoir sa domination, s’est transformée, paradoxalement, en l’outil le plus puissant de décolonisation et en facteur basique d’unité nationale en Angola. Ainsi, un quart de siècle d’indépendance a plus contribué à l’implantation et à la diffusion du portugais sur le territoire que cinq siècles de colonisation*<sup>18</sup> (Coelho, 2002 : 25).

Ces propos laissent supposer qu’un important changement de langue (Fishman, 1972 ; Matthey et Py, 1995) s’est produit après l’indépendance.

Notre **troisième hypothèse** est qu’un cadre sociolinguistique, articulant données historiques et statistiques sur les langues des locuteurs angolais et politiques linguistiques nationales et exogènes, pourrait tout d’abord permettre de vérifier l’ampleur de ce changement de langue et d’en proposer une explication. Il serait également le moyen de dégager les enjeux sociaux contemporains en lien avec la question linguistique (Kamwangamulu, 2003 ; Baneth-Nouailhetas, 2006 ; Mufwene, 2010) et de formuler des recommandations pour les politiques linguistiques (Calvet, 1987 ; Augusto, 2012).

La condition est de nouveau de mettre à profit une démarche historicisante dans laquelle l’indépendance fasse figure de moment potentiel de rupture. De cette manière et en tirant partie des contributions des réflexions postcoloniales, notre objectif est de produire des éléments pour repenser le cadre d’une didactique des langues et des cultures adaptée aux configurations sociolinguistiques angolaises et de formuler des recommandations pour l’élaboration de politiques linguistiques adaptées à l’évolution des usages des langues.

Il s’agit alors de mettre au jour les contours réels de la situation sociolinguistique contemporaine des communautés langagières en Angola et de déterminer quel(s) rôle(s) et quel(s) statut(s) ont les langues en présence à travers la distinction entre langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Cette réflexion portant sur les langues, en particulier à l’école, ne peut passer outre la question de la langue officielle de scolarisation

---

<sup>18</sup> *Como o feitiço que se volta contra o feiticeiro, a língua, a mais importante arma utilizada pelo colonizador para impor domínio, transformou-se, paradoxalmente, no mais importante meio de descolonização e factor básico de unidade nacional em Angola. Assim, um quarto de século de independência fez mais pela implementação e difusão do português no território que do cinco séculos de colonização.*



sur un continent où l'éducation de base pour tous demeure un objectif persistant, avec l'idéal – défendu depuis plus de 60 ans sous l'impulsion des premiers travaux de l'Unesco (1953) – de prise en compte de la langue maternelle (ou « vernaculaire » pour reprendre l'expression onusienne) des écoliers comme facteur de réussite scolaire.

## 1.4 Présentation du corpus

En didactique des langues et des cultures, l'examen d'un corpus didactique peut servir différents objectifs de recherche et d'application. Si l'intention est l'intervention afin d'améliorer la qualité de l'enseignement / apprentissage d'une langue maternelle, seconde ou étrangère, il est pertinent d'analyser les supports en usage. Pour autant, faire fi de l'analyse de supports plus anciens, c'est-à-dire ceux qui ont participé à la constitution d'une culture éducative et didactique, d'habitus et de pratiques pédagogiques, revient à n'envisager la situation d'enseignement / apprentissage contemporaine à l'intervention que d'une manière décontextualisée au plan historique.

Il convient de préciser la nature des critères ayant présidé à la sélection du corpus puis la méthodologie d'analyse.

Comme spécifié précédemment, notre positionnement professionnel durant les deux années passées en Angola ne nous a pas permis de collecter d'objets non figés et de procéder à une véritable enquête de terrain afin de constituer un corpus didactique ou sociolinguistique inédit. Pour autant, tout système éducatif s'accompagne d'instructions officielles, de décrets, d'articles, de curricula et programmes, de manuels mais également d'articles de journaux et de discussions plus ou moins scientifiques qui y sont relatifs. Nous avons choisi de mettre à profit cette diversité des textes et des discours de manière à optimiser une compréhension plus fine tout en prenant soin d'explicitier leur contexte de production. L'objectif est de faire émerger les lignes de force des politiques éducatives et linguistiques tout autant que leurs creux, notamment ceux de l'identité, de la prise en compte de la diversité ou encore des idéologies sous-jacentes. Pour l'ensemble des documents nous avons toujours cherché à savoir qui les a produits, dans quel but et à destination de qui, quand, comment et où, dans quelles conditions et éventuellement en présence de qui.

Les documents examinés sont de deux types et sont référencés dans deux sections correspondantes dans la partie consacrée aux références.

#### 1.4.1 Les textes officiels de la période coloniale et postcoloniale

Pour répondre aux exigences d'objectivité et de représentativité, nous avons consulté l'ensemble des documents officiels relatifs aux politiques linguistiques et éducatives en Angola pour les périodes coloniales et postcoloniales auxquels nous avons pu avoir accès : en sus des quelques documents récents rassemblés lors de notre séjour en Angola, trois lieux de recherche nous ont permis de compléter ce corpus (bulletins officiels, constitutions, décrets, articles de lois relatifs aux langue et à l'enseignement) : le centre Calouste Gulbenkian à Paris, la Bibliothèque nationale du Portugal à Lisbonne et la bibliothèque digitale de l'Université d'Aveiro (Portugal) qui met à disposition des versions numérisées des documents produits en relation et / ou destinés aux anciens territoires d'outre-mer portugais.

Compte tenu de notre souci de prendre en compte l'articulation local / global, nous avons également mis à profit des textes pertinents pour notre contexte d'étude et émanant de grandes institutions internationales telles que l'Unesco, l'Union Africaine (UA), la Communauté de développement d'Afrique australe (SADC) ou encore la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP)<sup>19</sup>.

L'ensemble de ces documents constitue un corpus secondaire : il est examiné et mis à profit dans le but d'éclairer l'évolution des politiques linguistiques et éducatives en Angola.

#### 1.4.2 Les supports didactiques produits à destination de l'enseignement / apprentissage du portugais et du français

Par supports didactiques à destination de l'enseignement / apprentissage nous entendons méthodes, livrets destinées aux enseignants et programmes ou curricula. Ces supports constituent notre corpus central d'étude. Un de nos objectifs étant de mettre au jour les traces, à l'époque contemporaine, de l'évolution des pratiques d'enseignement /

---

<sup>19</sup> Il convient de signaler que la mise à disposition sous forme numérisée de nombreux textes institutionnels sur Internet s'est avérée extrêmement précieuse.

apprentissage, nous avons retenu trois supports à partir d'un premier critère, celui de la date de publication :

- Le premier est publié en 1962, soit durant la phase d'exploitation et de peuplement la plus soutenue de la période coloniale qui précède directement l'indépendance.
- Le second est publié en 1980, soit cinq après l'indépendance, au moment où le gouvernement de la jeune nation angolaise s'attèle à restructurer le système éducatif hérité de la période coloniale et à diffuser la langue de l'unité nationale, le portugais.
- Le troisième est publié en 2005, trois ans après le retour à la paix et dans le cadre de la mise en place de la dernière réforme éducative.

Ce critère permet de pouvoir appréhender trois époques et trois conditions de production différentes de manière à articuler conceptions et pratiques de classe à une époque donnée et à l'histoire sociale.

Le deuxième critère de sélection est le type de support. Les ouvrages didactiques, en particulier les programmes, les livrets destinés aux enseignants et les manuels scolaires, reflètent les principes sociaux, politiques et culturels qui sous-tendent les sociétés. Clément (2004) propose ainsi un modèle d'analyse des conceptions de manuels qui met en interactions trois pôles : le système de valeurs, les pratiques sociales et les connaissances scientifiques à une époque donnée. Les supports didactiques contribuent à véhiculer et à transmettre les valeurs et l'idéologie dominantes (Choppin, 1992). Leur analyse contribue par conséquent à la compréhension d'une culture éducative et des politiques éducatives d'une société ou d'une nation spécifique et permet d'observer la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné (Chevallard, 1985, Bento, Defays et Meunier, 2014). Puisque l'évolution de la culture éducative dans l'enseignement / apprentissage des langues est centrale pour notre propos, nous avons choisi d'examiner des productions qui soient en partie ou totalement destinées aux enseignants. Ce critère est par ailleurs déterminé par la prise en compte de l'enjeu de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Dans la société angolaise contemporaine, les besoins en formation initiale et continue sont persistants et font l'objet de nombreuses interventions que ce soit dans un cadre national ou dans le cadre de partenariats et de coopérations bilatéraux. De ce fait, tant pour le corpus colonial que postcolonial, il était opportun de choisir des supports destinés aux enseignants et / ou à leur formation.

En alliant les deux critères évoqués, nous avons retenu les trois supports suivants :

- un support colonial constitué de deux ouvrages destinés à la formation d'enseignants du portugais en milieu rural (Direction provinciale des services d'instruction, 1962).
- un support postcolonial publié dans les premières années consécutives à l'indépendance et constituant un ensemble pédagogique. Le premier ouvrage est un guide pédagogique destiné aux enseignants en charge de l'alphabétisation des adultes en portugais ; le second est la méthode correspondante destinée aux adultes analphabètes (Ministère de l'éducation et de la culture de la République populaire d'Angola, 1980)
- un support postcolonial publié dans le cadre de la dernière réforme éducative qui est un curriculum de formation initiale des enseignants de français langue étrangère au secondaire (Institut national de recherche et de développement de l'éducation, 2005).

Via l'examen de leur mode d'organisation, de leurs contenus, des principes de la leçon tout autant que de leurs postulats théoriques et de l'idéologie linguistique et éducative véhiculée, l'objectif est de mettre au jour la façon dont la progression dans l'apprentissage est envisagée et quelles implications professionnelles ces objets didactiques induisent. En mettant à profit le cadre historique et idéologique, une large part est dédiée à la dimension contextuelle des textes, notamment pour éviter de céder à des remarques anachroniques et d'oublier la nécessaire historicisation du moment de leur élaboration : dans quel cadre politique et idéologique ont-ils été produits, par qui, dans quels buts et quelles intentions ?

Les manuels et supports pédagogiques prêtent à des formes très diverses d'analyse (Auger et Verdelhan-Bourgade, 2011). Pour notre part, nos objectifs de recherche ont conduit à privilégier certains domaines : les conditions de production (politiques, éditoriales, public, situation d'utilisation, arrière-plan méthodologique), la structure générale (organisation générale et leçon ou unité) et les contenus méthodologiques (références, progression, méthodologie et typologie des activités). Par ailleurs, nous avons combiné différents points de vue : méthodologique (usage du texte, progression, leçon), linguistiques (grammaire, lexique, types de discours...), anthropologique (vision de la

culture et des langues et savoirs relatifs) et sociolinguistique (représentations sur les langues et leurs locuteurs). Auger (2011) montre également l'intérêt de l'analyse de discours que nous avons ponctuellement mise à profit pour analyser le lien entre conditions de production et stratégies discursives (système d'adresse au destinataire, moyen de la prescription voire de la propagande). Au sujet de l'examen des curricula et programmes, Martínez rappelle que :

*[L]e développement de programmes et projets linguistiques et culturels planifiés, structurés, efficaces, est devenu le passage obligé de la question éducative dans le monde. [...] le sujet est aussi à l'ordre du jour en Afrique, en Amérique latine et en Asie, notamment dans les pays émergents soucieux de promouvoir une offre d'éducation trop longtemps retardée, ou encore de se libérer de carcans idéologiques hérités d'un enseignement qui datait de la colonisation ou de l'immédiat après-indépendance (Martínez, 2011 : 276).*

Nous envisageons ainsi l'examen de notre corpus le plus récent comme un moyen de mesurer tant l'adéquation de cette production officielle aux besoins contextuels que de mettre au jour les traces historiques des influences méthodologiques externes et / ou antérieures.

### 1.4.3 Autres supports d'analyse

Pour compléter ces propos consacrés aux différents supports examinés pour élaborer ce travail de recherche, nous signalons l'usage ponctuel de la presse dans une visée strictement illustrative. Cette utilisation est le fruit d'une sélection résultant de notre suivi attentif de l'actualité traitant des questions sociales, linguistiques et éducatives en Angola depuis 2010. Dans le but de tenir compte des limites de la liberté d'expression en Angola, nous avons choisi de confronter les informations officielles à celles émanant de l'opposition. Nous avons donc consulté de manière régulière le portail d'information officielle du gouvernement angolais (ANGOP qui peut être considéré comme un équivalent national de l'Agence France Presse, AFP) et celui d'un portail d'opposition hébergé au Portugal (*Maka Angola*). Ce corpus est par conséquent secondaire et ne peut prétendre à être représentatif. L'échantillon est limité, il vise simplement à mettre en exergue certaines tensions (discours sur les langues et sur les politiques linguistiques).

Pour finir, nous avons également pris le parti de ponctuellement mettre à profit les bénéfices de l'observation participante qui fait partie des procédés de l'approche ethnographique des terrains (Jones, Scollon R. et Scollon S. W., 2012). Gumperz (1989a)

la considère comme un préalable à toute recherche sociolinguistique. La relecture de nos notes et rapports professionnels a permis de réfléchir *a posteriori*, et quelque soit la posture, sur cette expérience *in situ* du terrain de recherche. Les remarques concernant les observations de classe, les entretiens, les réunions et les formations de formateurs constituent alors des bases intéressantes et sont mises à profit dans ce travail dans une visée illustrative ou explicative.

#### 1.4.4 Corpus et traduction

Nos langues de travail principales sont le français, le portugais et l'anglais. Cette thèse étant réalisée dans le cadre d'un laboratoire de recherche français, le DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) de l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3, il s'inscrit institutionnellement comme travail francophone. Il est dès lors nécessaire de proposer une traduction des propos anglophones et lusophones.

Notre bibliographie tout autant que notre corpus sont plurilingues. Nous avons donc traduit l'ensemble des citations d'ouvrages en langue étrangère ainsi que celles des sections de corpus nécessaires à la clarté du propos. Deux questions se posent alors : celle du processus de traduction et de ses moyens, qu'ils soient matériels ou numériques et celle du « lieu éditorial » choisi pour chacune des versions.

Outre nos compétences acquises lors de nos études et dans notre vie sociale et professionnelle, nous avons sollicité plusieurs types d'aide dans notre travail de traduction. Souhaitant engager tous les moyens pour rendre ces traductions aussi fidèles que possible, chaque doute a fait l'objet d'une recherche.

Quatre sources matérielles ont été fréquemment sollicitées, c'est-à-dire celles qui étaient à portée de main sur le lieu de recherche principal pour l'écriture de cette thèse :

Carvalho Lopes F. et Longhi Farina H. M. (1992), *Portugais grammaire active*, Paris, Librairie Générale Française.

Chabrier M. (dir.) (2008), *Larousse dictionnaire français-portugais / portugais-français*, Paris, Larousse.

Hornby A.S. (2000) [1948], *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford, Oxford University Press.

Terrel P. (dir.) (1996) [1987], *Harrap's Shorter. Dictionnary English-French / French-English*, Cambridge, University Press.

Étant une utilisatrice d'Internet, nous avons également mis à profit trois « moyens » numériques en cas de doute :

- a) L'outil de traduction *Linguee*<sup>20</sup> – pratique et rapide d'usage et n'ayant jamais failli dans l'aide à arrêter notre choix. La mise en regard de textes dans la langue source et la langue cible inscrit *Linguee* (2015) dans une approche discursive de la traduction.
- b) La lecture « balayage » (Moirand, 1979, Cicurel, 1991) de la liste des premiers résultats (en premier lieu définitoires) proposés par un moteur de recherche pour un mot ou une expression.
- c) la sollicitation de l'Autre, fréquemment par voie électronique. Les noms de l'ensemble des personnes apparaissent dans notre page de remerciements.

La question du lieu éditorial pour faire apparaître le texte original et le texte traduit est également à prendre en considération. Pour faire apparaître les propos en langue originale, deux possibilités éditoriales principales peuvent être sollicitées : faire apparaître le texte original dans le corps du document ou en note de bas de page. Autrement dit, soit le lecteur est invité sur la voie d'une lecture plurilingue en continue, soit le lecteur lit un texte monolingue lui signalant la possibilité d'une lecture en langue originale en bas de page. Compte tenu du fait que deux langues étrangères sont sollicitées, nous avons fait le choix de la deuxième option, le texte original apparaissant systématiquement en bas de page. Pour signaler qu'une citation est une traduction nous faisons apparaître quelle est la langue originale au début du texte cité.

L'anglais est noté [eng] (pour *english*) et le portugais est noté [por] (pour *português*).

- a) Exemple pour l'anglais (la traduction, signalée à la fin du passage traduit, apparaît en note de bas de page) :

[eng] *Les accords donnaient la priorité à la formation des enseignants, des spécialistes de l'éducation et du personnel administratif angolais. D'autres provisions furent engagées pour que les conseillers cubains aident les différents départements du*

---

<sup>20</sup> *Linguee est un outil de traduction unique en son genre. Il combine un dictionnaire rédactionnel et un moteur de recherche permettant de chercher la traduction d'un mot ou d'une expression parmi des milliards de textes bilingues* (Linguee, 2015, [en ligne], page *À propos de Linguee*, > <http://www.linguee.fr/francais-anglais/page/about.php><)

*Ministère de l'éducation angolais à implémenter les nouvelles politiques éducatives. [...] Le Ministère de l'éducation cubain fournit également des bourses de courte durée pour former les spécialistes de l'éducation angolais à Cuba et il offrit un certain nombre de sièges à l'université aux étudiants angolais pour leur permettre d'accomplir leurs études en enseignement ou dans des sujets techniques et administratifs*<sup>21</sup> (Hatzky, 2014 : 170-171).

- b) Exemple pour le portugais (la traduction en bas de page est ici complétée par un commentaire) :

[por] *Personne ne peut discuter la nécessité de connaître la langue des peuples évangélisés. L'assimilation d'une civilisation inférieure à une autre d'un ordre supérieur, en écartant l'hypothèse de la violence, ne peut être conçue sans que les agents de la culture assimilatrice se penchent avec attachement et patience sur tous les contenus de la culture à assimiler. Et, comment cela serait-il possible sans connaissance du véhicule par lequel se transmettent les idées et se révèlent les mentalités ? Lorsqu'il s'agit de provoquer une transformation qui est principalement spirituelle, comme dans le cas de l'action missionnaire, la connaissance de la langue indigène est encore plus indispensable*<sup>22</sup> (Estermann, 1983 [1960-1961], Vol. 2 : 339).

## 1.5 Rapport au terrain et à l'objet de recherche

*Le moment n'est-il pas venu pour plaider pour que toute recherche comporte une réflexion sur le rapport du chercheur à son objet, sur la nature de son implication, ce qu'elle suscite comme difficulté, mais aussi ce qu'elle apporte ?* (Calhoun et Wiewiorka, 2013 : 36).

Ces propos de deux sociologues font écho à ceux du philosophe Bouveresse (2003) qui enjoint d'interroger la relation entre le choix des objets de recherche et la position du chercheur, en particulier en relation avec le monde culturel et idéologique dans lequel il a grandi. Dans le cas de ce travail, si nous voulons développer une approche historique qui permette d'historiciser notre objet de recherche, il convient de prêter attention à notre position et au brouillage possible du fait de la relation histoire / mémoire. Au début du 20<sup>e</sup> siècle, dans ses *Essais sur la théorie de la science*, Weber (1904-

<sup>21</sup> *The agreements gave priority to training Angolan teachers, specialists in education, technicians, and administrative staff. Further provisions were made for Cuban to help the various departments within the Angolan Ministry of Education implement the new policies. [...] The Cuban Ministry of Education also provided short-term scholarships to train Angolan educational specialists in Cuba, and it offered a number of University places to Angolan students to enable them to complete their studies in teaching or in technical and administrative subjects.*

<sup>22</sup> *Não pode seriamente ser discutida por ninguém a necessidade de conhecimento da língua materna dos povos evangelizados. A assimilação de uma civilização inferior a uma outra de ordem superior, posta de parte a hipótese da violência, não é possível conceber-se sem que os agentes da cultura assimiladora se desbrucem amorosa e pacientemente sobre todos os elementos contidos na cultura a assimilar. E, como seria isto possível sem o conhecimento do veículo em que se transmitem as ideias e se revelam as mentalidades ? Quando se trata de provocar uma transformação que é principalmente espiritual, como no caso da atuação missionária, ainda mais indispensável se torna o conhecimento da língua indígena.* Ce passage est extrait d'un article publié en 1940 dans lequel Estermann fait l'éloge des compétences linguistiques du « [por] Père Lecomte linguiste », « O Padre Lecomte linguista » (Ibid., p.339-344).



1917) pose que pour le sociologue – et, dirions-nous, le chercheur en sciences humaines plus généralement – écarter les jugements de valeur sur les objets de recherche à objectiver n’empêche pas que leur étude engage également les déterminations de la position du chercheur, en particulier le lieu où il a grandi. En ce sens, choisir un objet de recherche peut être imputé au fait que le chercheur est avant tout un sujet inséré dans un espace historique et culturel particulier. Ce qui intéresse le chercheur serait alors déterminé par des valeurs spécifiques au moment de production qui donnent une direction à sa recherche.

Réfléchir au point de vue soulève alors deux questions : celle de la formation intellectuelle du chercheur sous l’influence d’un espace donné et celle de sa perception du monde social et donc de sa subjectivité. Nous adhérons ainsi parfaitement aux propos de Nancy-Combes :

*Pour agir, se distancier, ou se positionner, il convient de se repérer entre ce qui relève de la subjectivité et ce qui relève de l’objectivité. [...] Se positionner, c’est aller au-delà de sa posture et mesurer sa subjectivité* (Narcy-Combes, 2013 : 122-123).

Outre le filtre d’une histoire et d’une culture spécifique qui impactent sur les choix et les pistes retenues, nos motivations à étudier la question linguistique en Angola s’inscrivent bien en réaction à notre ressenti durant les deux années passées dans cette nation, en particulier face à l’état du système éducatif angolais qui est emblématique de la persistance des inégalités sociales. Nos intentions de recherche sont également le fruit d’une éducation au monde qui induit un abord axiologique des sociétés humaines et d’une histoire personnelle qui éveille des intérêts pour un terrain.

La perspective adoptée, même la plus soucieuse d’objectivité, pose par ailleurs la question de la subjectivité et de la vérité de tout travail universitaire. L’objet de la curiosité du chercheur relève bien de sa subjectivité et si, comme didacticien des langues et des cultures, il adopte une vision instrumentaliste de sa discipline, la quête de la vérité se déplacera vers celle de la « validité » (Narcy-Combes, 2013). Dans la majorité des situations de recherche de doctorat, le discours sur l’objet est produit depuis un centre – ou deux dans le cas des cotutelles – sous l’influence possible, voire probable, d’une formation et d’un discours académiques dominants et dans une langue principale de travail. Notre position de chercheuse du Nord et francophone s’intéressant à un contexte

du Sud et lusophone nécessite bien une distanciation mais en contrepartie elle doit aussi savoir tirer partie de l'affectif.

Pour le cadre de cette réflexion sur notre manière d'aborder le terrain angolais, nous choisissons de faire appel à quelques lignes extraites<sup>23</sup> d'un carnet de notes tenu par Anita Conti, première femme océanographe française.

*Avant d'apporter moyens modernes, connaître le pays, ses côtes et la vie de ses hommes sur les côtes et la vie des familles et les rapports des hommes entre eux* (Leton, 2014 :126).

Anita Conti écrit cette observation concernant l'approche du terrain où elle exerce et où elle a été dépêchée pour participer à l'effort de guerre au début des années 1940. Son étude de la pêche traditionnelle et des ressources de poissons se situe au large de l'Afrique-Occidentale française (AOF) et a pour but d'aider à nourrir les populations durant les années d'occupation allemande en France. Conti considère que l'amélioration de la vie d'un peuple en introduisant de nouveaux moyens de production (la modernité) ne peut se faire qu'en prenant en considération ce peuple lui-même, en apprenant à le connaître et en entrant en relation avec lui. Cette démarche et cette posture vis-à-vis du terrain est novatrice pour l'époque, en particulier en considérant que c'est en 1944 qu'*Une théorie scientifique de la culture et autres essais* est publié : Malinowski (1970 [1944]) y expose sa théorie fonctionnelle au sujet de l'approche des terrains. Il enjoint aux ethnologues de tirer profit de la recherche de terrain pour étudier les cultures afin de développer une approche comparative.

Nous rejoignons la pensée d'Anita Conti dans la mesure où en tant que chercheuse externe à notre terrain d'étude – ou du contexte – il a été important de passer du temps avec les Angolais, et non pas seulement avec les cadres éducatifs et les enseignants de français langue étrangère, et d'établir des relations personnelles pour apprendre puis tenter de comprendre. Agier (2004) et Nicolăi (2007) défendent eux aussi une telle approche du terrain qui prend la forme d'un réseau constitué des interactions humaines et sociales du chercheur et n'est plus seulement un lieu, une catégorie sociale, une ethnie ou encore une institution particulière. De plus, l'intérêt pour la question linguistique et les effets des contacts de langues nous fait adhérer au renouvellement récent des perspectives de recherche au plan méthodologique et épistémologique qui revient à

---

<sup>23</sup> retranscrites par Leton (2009) dans un ouvrage biographique et photographique consacré à Conti.

prendre en compte la variabilité et à veiller à ancrer les faits linguistiques dans les réalités matérielles.

*Ce n'est pas dans un espace abstrait que la « langue » prend racine mais dans la matérialité du contact entre les individus, les populations, à travers les effets d'historicité que nous produisons dans l'actualisation de nos existences (Nicolai, 2007 : 3)<sup>24</sup>.*

Bien que notre corpus d'étude ne soit pas constitué d'enregistrements d'interactions en classe ou dans la rue et que l'objectif ne soit pas de décrire avec finesse les pratiques langagières au quotidien ou celles instituées dans le cadre de classes de langue et en langue, l'expérience de ces deux années passées sur ce terrain africain est cependant déterminante pour parler de ce contexte en mettant à profit la richesse des interactions engagées au quotidien et en les gardant en fond matériel pour notre réflexion. Jones, Scollon R. et Scollon S. W. (2012) considèrent d'ailleurs que les interactions de l'observateur avec les membres font partie des quatre types de données qui peuvent être l'objet d'une analyse de discours des communications interculturelles<sup>25</sup>. Attribuer de l'importance à la relation du chercheur au contexte d'étude, à la densité et à la diversité des interactions qu'il engage à l'occasion du temps passé sur son terrain, aux liens tissés avec les membres, qu'ils soient personnels ou professionnels, est un moyen d'engager une forme de responsabilité et d'éthique dans cette démarche de recherche ; car si le chercheur est seulement un individu externe, détaché et non engagé dans des relations interpersonnelles, comment s'assurer qu'il prendra vraiment en considération les conditions sociales et humaines des sujets acteurs de ce terrain, en particulier si sa recherche ne vise pas seulement à décrire mais bien à contribuer concrètement à une amélioration de ces conditions ?

L'approche du terrain découle directement du regard du chercheur. Avoir eu dix-huit ans en l'an 2000 est synonyme, dans le discours médiatique, d'être un « millénial », un sujet du 3ème millénaire. Une autre signification pour le jeune chercheur est de

---

<sup>24</sup> Le choix d'un objet de recherche en sciences humaines est ainsi le fruit de l'expérience, de la connaissance et du rapport au monde du chercheur comme l'exprime bien Lahire : *Un individu déterminé, tel qu'il se présente dans sa réalité historique la plus concrète (avec sa sensibilité, ses pensées, ses goûts, ses manières d'agir, ses compétences, etc.) et non en tant qu'unité abstraite mobilisée dans le raisonnement théorique, est le produit d'une insertion permanente dans un réseau complexe de relation d'interdépendance avec d'autres individus et, pourrait-on ajouter, avec les multiples produits objectivés de l'activité humaine (objets de la vie quotidienne, outils, bâtiments, espaces aménagés, etc.)* (Lahire, 2010 : 199).

<sup>25</sup> Les trois autres types de données sont les généralisations des membres (c'est-à-dire leur discours sur les faits observés), les observations objectives qui permettent de mesurer l'écart entre le « dit sur » et le « dit effectif » et l'expérience individuelle des membres qui prend souvent la forme des récits de vie et qui est une observation « idiosyncratique ».

devenir adulte aux côtés de générations ayant vécu les grands tournants du 20<sup>e</sup> siècle comme celui de l'Après-guerre, des indépendances, de mai 1968 ou encore de la fin de la Guerre froide. Ses lectures le mènent à découvrir les propos de ceux qui ont pensé et réfléchi durant ce siècle de turbulences idéologiques et sociétales, celui qu'Hobsbawm nomme l'ère des extrêmes et qui succède au « long 19<sup>e</sup> siècle », celui des « révolutions », du « capital » puis des « empires ». Pour notre part, le brouillage histoire / mémoire quant à un regard sur le 20<sup>e</sup> siècle doit nous conduire à la prudence et à la responsabilité.

Dans l'avant-propos de *L'ère des empires*, Hobsbawm fait le choix d'introduire son volume par une anecdote autobiographique en retraçant le parcours de ses parents jusqu'à leur rencontre à Alexandrie en Égypte au début du 20<sup>e</sup> siècle. Il expose au lecteur la raison de ce choix.

*Pour chacun d'entre nous, il existe en effet une zone crépusculaire entre l'histoire et la mémoire, entre le passé comme récit général objet d'un examen relativement dépassionné et le passé comme ce que l'on se rappelle de sa propre vie ou de ses origines. Pour les individus, cette zone part du point où commencent les souvenirs et les traditions familiales – disons la plus ancienne photo de famille que le membre le plus âgé est capable d'identifier ou d'expliquer – et va jusqu'à la fin de l'enfance, où l'on prend conscience du lien indissoluble qui existe entre destin collectif et destin individuel, l'un déterminant l'autre et réciproquement (« J'ai fait sa connaissance peu avant la fin de la guerre » ; « Kennedy a dû mourir en 1963, car à cette époque j'étais encore à Boston »). L'étendue de cette zone peut varier, de même que l'obscurité et le flou qui la caractérisent, mais un tel no man's land temporel existe toujours et constitue cette tranche d'histoire de loin la plus difficile à saisir pour chacun d'entre nous, qu'il soit ou non historien (Hobsbawm, 2012 [1987] : 11).*

Nous reprenons à notre compte ces réflexions plaidant pour une prise en compte de « cette zone crépusculaire entre l'histoire et la mémoire » pour souligner que tout travail de l'histoire consiste à prendre conscience que le chercheur est construit par l'histoire, et que son travail doit commencer par comprendre comment il est influencé par cela.

*La contextualisation historicisée éclaire quant au travail produit et restitue ses conditions de production. En cela, nous pensons qu'il est peu pertinent de nier la singularité du chercheur et de sa recherche sous couvert d'une objectivité conventionnelle, mais que mieux vaut l'assumer et la mettre au profit de la recherche (Poulet et Razafimandimbiana, 2011 : 52).*

Une formation universitaire en didactique du français langue étrangère incite à la réflexivité, sur les pratiques, la culture éducative, les représentations de l'enseignement / apprentissage mais aussi sur l'Autre et sa *dimension cachée* (Hall, 1971 [1966]). À titre illustratif, confronter la réalité des situations de classe qui se caractérisent bien par leur

diversité à la méthodologie dominante actuelle dans les publications destinées à la classe en FLE (approche actionnelle) – donc sur le marché des cours de FLE en France mais également à l'international – tout autant que dans les politiques linguistiques du centre européen (nous pensons évidemment ici aux effets des politiques du Conseil de l'Europe et à l'incontournable *Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECRL<sup>26</sup>), engage tout enseignant de FLE soucieux de prendre en compte les caractéristiques de la classe où il enseigne à réfléchir pour adapter, nuancer, changer et innover.

Par ailleurs, en adoptant un point de vue plus introspectif et rétrospectif, nos préoccupations de chercheuse ont bien pour origine cette tension entre mémoire et histoire mais encore entre sujet et objet, en particulier en raison de l'expérience de l'enfant que nous avons été, élevée entre la France, dans le lieu fixe que constituait la maison familiale, et le Maroc où la variation des lieux de vie rapproche cette partie de notre enfance du nomadisme et l'inscrit dans une grande mobilité.

Pour le chercheur en sciences humaines et notamment en didactique des langues et de cultures, nous pensons que l'auto-ethnographie peut servir d'outil de réflexivité.

*Se connaître, ou plutôt se reconnaître déjà comme soi-même dans la durée antérieure de la vie, suppose la plongée dans les strates les plus lointaines et les moins accessibles de la formation du moi et implique, en particulier, que l'enfance soit dotée d'une prééminence biographique absolue* (Fabre, Jamin et Massenzio, 2010 : 10).

D'un point de vue historique, la biographie et l'autobiographie ne peuvent être simplement associées à un essor de l'individualisme et à la modernité. Si, comme le montrent Fabre et al. (2010), les traces écrites permettent d'attester de cet usage singulier de la narration dans l'Antiquité en Chine et plus tard en Grèce, la part orale de ce type d'exercice empêche une véritable approche transculturelle et transhistorique de la question. L'usage de la biographie dans les sciences humaines devient effectif à partir du moment où les anthropologues et les ethnologues commencent à lui attribuer une valeur scientifique comme moyen de parler de l'autre, de le décrire et de le comprendre. Dans les années 1960, c'est au tour de la sociolinguistique d'entreprendre un usage des récits de vie qui tient compte des facteurs sociaux et individuels et qui vise à interroger la place des individus dans des systèmes qui ont été bouleversés (Gumperz, 1964 ; Labov, 1976

---

<sup>26</sup> [...] on en a fait un programme-diktat de l'Union Européenne (sic), un instrument prescriptif pour tous les pays européens et autres, une description des niveaux de maîtrise des langues, un outil d'évaluation et surtout de certification... Les auteurs [...] ont sous-estimé la force prescriptive potentielle d'un tel document, qui s'est imposé malgré les démarches complexes qui ont présidé à son élaboration [...] (Beacco, 2014 : 323).

[1972]). Bertaux (1997) est l'initiateur pour l'espace de la recherche française d'une réflexion sur l'approche biographique. L'individualisme entraîne la prise en compte de la subjectivité et la débâcle des approches structuralistes qui impliqueraient l'impossibilité de changements réels et disqualifieraient l'action collective. Pour la didactique des langues et des cultures, la centration sur l'apprenant sur laquelle Coste et Courtillon insistent en 1976 puis la montée de la question de et sur l'Autre (Zarate, 1983) contribuent à ce que la question du sujet devienne centrale. Dans ce contexte, les études sur les biographies langagières apparaissent comme une entrée pertinente. À partir des années 1980, la notion de « patrimoine » est associée à l'individu : il peut faire émerger ce patrimoine par un travail narratif. Il y a alors une utilisation de la mémoire et une approche qui lie le sujet et l'histoire : le sujet devient un passeur entre histoire et mémoire. Les récits de vie deviennent des objets à théoriser en mettant à profit la sémiotique, la linguistique et la psychanalyse. L'imaginaire tout autant que les idéologies peuvent surgir dans ce type de discours puisqu'il y a une irréductibilité du sujet à ne pas pouvoir échapper aux matrices de sens et de valeurs. Plus récemment, certains didacticiens et sociolinguistes cherchent à montrer l'intérêt de l'usage des récits de vie dans le cadre de la formation estudiantine et professionnelle. Molinié (2006) considère que la biographie langagière est un outil de formation prêtant à développer les compétences réflexives. L'écriture sollicitée sert à décrire et à analyser des expériences vécues tout en faisant émerger des émotions. À terme, les « biographies langagières » peuvent permettre d'enclencher des changements et de transformer l'expérience en connaissance problématisée (Causa, 2007).

Le récit autobiographique est donc une mise en forme de l'expérience, constitutive d'événements qui ont un ordre, un lien et une causalité entre eux. Dans le récit d'un sujet sur sa propre expérience, il fait appel aux souvenirs et les organise : il produit une construction interprétative et axiologique du monde. Compte tenu du fait qu'un récit autobiographique est avant tout un discours auto-référencé, il n'a, d'un point de vue scientifique, aucune valeur en terme de « vérité » puisque seul l'énonciateur peut le récuser. Mais il a néanmoins une valeur en tant que discours individuel si l'auteur est identifiable, ce que Foucault (1971) nomme le « principe de l'auteur ».

Ici, l'objet n'est pas d'exposer directement notre récit de vie mais plutôt d'en faire une synthèse pour apporter au lecteur de ce travail des éléments réflexifs et conscientisés

pour la compréhension des limites de cette recherche mais aussi de nos motivations à travailler sur la question linguistique. Par ailleurs, il nous semble que cet exercice inhabituel dans l'élaboration d'une thèse et dont la validité reste à mesurer, peut être un moyen d'interroger le rapport entre subjectivité et objectivité, entre individuel et collectif et entre mémoire et histoire. Il ne prétend pas à justifier une subjectivation de la recherche mais plutôt à faire preuve de distanciation critique, de prudence, de responsabilité et d'humilité dans ce travail qui porte sur un contexte qui nous était absolument étranger et qui depuis est devenu un espace historique, culturel et humain avec lequel nous avons un lien affectif fort. Autrement dit, exposer le résultat du processus autobiographique (dont l'illusion d'un évitement de la part fictionnelle dans la mise en mots ne nous échappe pas, cf. Fabre et al., 2010, 18 et sq.) ne vise pas seulement à expliciter notre intérêt naturel pour notre objet d'étude : c'est une démarche pour faire un pas vers notre lecteur et servir de geste facilitateur pour l'interprétation des biais et pour la mesure de cette inévitable subjectivité et de cet incontournable filtre d'un regard singulier sur le monde.

*L'historicisation du « soi » et l'intersubjectivité explicitée offrent des balises interprétatives et plus encore engagent la responsabilité intellectuelle du chercheur en ce qu'elles lui reconnaissent son pouvoir de distanciation critique. Tout en dissociant les valeurs personnelles (préférences intériorisées ou pas mais n'impliquant que « soi ») de celles observables, l'éthique de l'intersubjectif fait néanmoins appel à l'humilité de l'acteur-chercheur face à son pouvoir de « compréhension ». Au regard du paradigme de l'imparfait, il ne peut ni prétendre être expert de l'autre, ni l'être au nom de l'autre (collégial ou pas). La problématisation des limites dont il est conscient permet ainsi de dégager des réflexions critiques quant aux postures, méthodes, discours, interventions, etc. et de donner à l'observateur-lecteur la possibilité de mieux réinvestir ses intentions et champs d'action (Poulet et Razafimandimbimana, 2011 : 56).*

Avec pour intention de répondre à l'injonction de Calhoun et Wiewiorka (2013) sur le besoin d'une explicitation de notre rapport à notre objet de recherche, nous avons réfléchi à des éléments marquants de notre enfance qui, selon nous, constituent des facteurs importants de notre relation au monde social contemporain et de notre manière d'aborder tout contexte où nous agissons en tant que didacticienne des langues et des cultures, formatrice ou enseignante de FLE. En un sens, nous rapprochons cette démarche de celle de la sociolinguiste Heller qui, en 2002, initie *Éléments d'une sociolinguistique critique*, par un court récit de son expérience de vie « comme personne occupant une position sociale légèrement marginale dans la société montréalaise de la période de la Révolution tranquille », qui, selon elle, est à l'origine directe de son intérêt pour la sociolinguistique (Heller, 2002 : 13).

En réfléchissant sur le passé comme ce que nous nous rappelons de nos origines, nous pouvons extraire des centres d'intérêts dans notre abord des contextes linguistiques et éducatifs :

- La curiosité pour les langues qui se traduit par une appétence à les apprendre et les connaître, même de manière introductive. Pour les langues que nous parlons, le besoin de repérer les variations, les spécificités locales ou nationales, d'identifier les marqueurs linguistiques des groupes sociaux en présence.
- La connaissance des langues en présence et de ce qu'elles impliquent socialement pour ceux qui les parlent ou ne les parlent pas ou encore pour ceux qui les apprennent ou ne les apprennent pas ; le rapport entre ces langues, le pouvoir qu'elles confèrent aux locuteurs et les effets des contacts.
- L'abord historique des environnements linguistiques en particulier dans les contextes anciennement colonisés.
- La question de la nation et de l'idéologie dans les problématiques sociales mais également dans les contenus et savoirs transmis à l'école.
- Enfin l'origine et les causes des inégalités sociales dans un cadre national tout autant que transnational.

Pour le cas précis de notre objet de recherche, ces centres d'intérêts ont véritablement contribué à motiver ce travail et également à lui donner une ligne de force, celle de l'histoire comme élément central de compréhension des questions linguistiques et éducatives.

## 1.6 Récapitulatif

**Problématique :** *comment contribuer à l'amélioration des politiques linguistiques et éducatives et des conditions d'enseignement / apprentissage des langues en Angola ?*

**Hypothèse 1 :** l'approche historique peut contribuer à mettre au jour les grandes caractéristiques du système éducatif et de la culture éducative actuels.

**Hypothèse 2 :** l'articulation des données historiques et de l'analyse d'un corpus constitué de supports produits à des moments-clés de l'histoire angolaise peut permettre



de dégager des traces ou encore des éléments de compréhension de l'évolution des pratiques enseignantes.

**Hypothèse 3 :** un cadre sociolinguistique, articulant données historiques et statistiques sur les langues des locuteurs angolais et sur les politiques linguistiques nationales et exogènes, pourrait permettre de vérifier l'ampleur du changement de langue postcolonial et d'en proposer une explication. Il serait aussi le moyen de dégager les enjeux sociaux contemporains en lien avec la question linguistique et de formuler des recommandations pour les politiques linguistiques.

## CHAPITRE 2

### 2 Présentation générale du contexte d'étude

Ce chapitre vise à exposer les informations générales concernant la nation africaine qui constitue notre contexte de recherche. L'objectif est de permettre de saisir les contours du territoire que constitue aujourd'hui l'Angola aux niveaux géographique, administratif, politique, économique, social et du développement. Le choix des éléments retenus est fait dans un souci de permettre de mieux appréhender les parties suivantes, en particulier celles portant sur l'histoire de cette nation africaine et sur sa situation sociolinguistique actuelle.

En guise de préambule à ce chapitre où nous insérons plusieurs cartes, il convient de signaler que l'ère du numérique qui coïncide avec l'entrée dans le troisième millénaire autorise une modélisation de l'espace mondial de plus en plus précise : avec la numérisation des données satellitaires, la cartographie s'affine et se spécialise, permet aux usagers de zoomer de l'échelle du globe à celle de terrains locaux voire même micro. Nous utilisons à dessein le terme terrain plutôt que contexte en raison de son étymologie. Les cartes modélisent la surface terrestre afin d'illustrer des faits et par conséquent elles peuvent également être le véhicule d'un point de vue, celui choisi par le centre qui les produit, en fonction des objectifs de cette cartographie. Les connaissances disponibles, la fonction sociale d'une carte, les destinataires visés, l'époque de conception et l'idéologie sous-jacente sont des facteurs qui déterminent les contenus et le rendu final. Par ailleurs, même si les images satellites autorisent par exemple un cliché parfait de la surface terrestre, cartographier les données issues des interactions et activités humaines reste un défi pour les sciences, tant sur le plan diachronique que synchronique. Dans le cas des aires géolinguistiques, les cartes, outre l'inconstance des données en fonction des auteurs, des sources, des périodes et des idéologies, reflètent l'histoire des peuplements sous l'influence première des conditions matérielles offertes par l'environnement et les caractéristiques de l'emplacement géographique.

## 2.1 Données géographiques

L'Angola est un pays d'Afrique australe situé sur la côte atlantique. Il borde l'Afrique centrale et deux pays francophones au Nord et au Nord-Est : la République du Congo<sup>27</sup> (RC) et République Démocratique du Congo<sup>28</sup> (RDC). Au Sud-Est et au Sud, la nation angolaise jouxte deux pays anglophones : la Zambie et la Namibie.



Figure 1 : Situation de l'Angola en Afrique<sup>29</sup>

Cette nation dite lusophone se trouve par conséquent au carrefour de plusieurs grandes langues véhiculaires sur le continent africain : l'anglais, le français, le lingala, le kikongo et le swahili (Greenberg, 1963 ; Grimes, 1996).

L'Angola est situé sur un bloc continental âgé de plus de deux milliards d'années. Si cette particularité physique est notamment utilisée par les géologues pour expliquer la dérive des continents, elle l'est tout aussi bien aujourd'hui pour connaître et exploiter les richesses minières de son sol<sup>30</sup>. Les frontières actuelles du territoire angolais ont été fixées lors de la conférence de Berlin en 1885. Avec les premières règles de partage de l'Afrique

<sup>27</sup> La République du Congo constituait avec le Gabon l'ancien Congo français et faisait partie de l'Afrique-Équatoriale française (AEF). Il est également appelé Congo-Brazzaville.

<sup>28</sup> La République démocratique du Congo correspond à l'ancien Congo belge. Il est également nommé Congo-Kinshasa.

<sup>29</sup> Carte adaptée par l'auteur d'après :

><http://commons.wikimedia.org/wiki/Angola#mediaviewer/File:LocationAngola.svg><, consulté le 13 février 2013.

<sup>30</sup> Avec la distinction classique du *on shore* et du *offshore* dans le cas du pétrole, majoritairement puisé au large de la province – et enclave – septentrionale de Cabinda.

entre sept nations européennes, le Royaume de Portugal obtient les cinq territoires qu'il domine alors en majorité<sup>31</sup> : les archipels du Cap Vert et de São Tomé et Príncipe, la Guinée-Bissau, le Mozambique et l'Angola. Au territoire angolais est incluse l'enclave de Cabinda<sup>32</sup>, alors protectorat, située entre la République Démocratique du Congo et la République du Congo.

L'Angola couvre un territoire plus de deux fois plus grand que celui de la France<sup>33</sup>. Sa façade maritime sur l'Atlantique Sud s'étend sur 1650 km. Au Nord, on passe des forêts équatoriales de l'enclave de Cabinda au bassin du Congo. Au Sud, le fleuve Cunene traverse des terres semi-désertiques frontalières du désert du Kalahari. L'Angola est sillonné de rivières rejoignant le Congo au Nord, le bassin du Zambèze à l'Est, la Kalahari au Sud-Est et le Cunene au Sud. À l'ouest, les rivières débouchent sur l'Atlantique, dont le fameux fleuve Congo. Deux œuvres littéraires emblématiques, appelant à un travail d'historisation du discours sur le colonialisme, *Au cœur des ténèbres*<sup>34</sup> (Conrad, 2006 [1899]) et *Voyage au Congo* (Gide, 1995 [1927]) permettent de souligner l'intérêt des différents centres européens pour cette zone de l'Afrique, le bassin du Congo. Lors du partage de l'Afrique, les nations ne veulent pas véritablement trancher à propos de ce territoire qui couvre, après le traité de Berlin, une grande partie de l'ex-Congo Belge, « l'œuvre tragique » du Roi Léopold II<sup>35</sup>.

*Quant au roi des Belges, (...) il reçut l'autorisation de se tailler son propre domaine en Afrique, à condition toutefois de le pouvoir à tous, car aucune des grandes puissances n'était prête à abandonner aux autres une quelconque portion du bassin du Congo* (Hobsbawm, 2012 [1987] : 94).

L'autre rivière d'importance dans l'histoire nationale est le *Rio Kwanza*, dont l'embouchure est à une cinquantaine de kilomètres au sud de la capitale. La plaine

<sup>31</sup> En 1887, l'Angola essaie d'obtenir ce que le Royaume-Uni lui a refusé lors de la Conférence de Berlin : un territoire axé ouest-est de l'Océan Atlantique à l'Océan Indien. La *carte rose* aurait alors validé l'un des grands rêves de la Couronne portugaise, un territoire continu, traversant la région des grands lacs, de l'Angola au Mozambique. Le traité de Londres en 1890 maintient cependant les frontières tracées en 1885.

<sup>32</sup> Concernant l'histoire de cette province cruciale sur le plan géostratégique, voir par exemple Kouango, 2002.

<sup>33</sup> Le pays couvre 1 246 700 km<sup>2</sup>. La République d'Angola est située entre 4°22' et 18°03' de latitude sud et 24°05', 11°41' de longitude (Cosse et Sanchez, 1976)

<sup>34</sup> *Si les atrocités commises au Congo et en Amazonie, d'ampleur modeste à notre échelle, choquèrent à ce point l'ère des empires – comme en témoigne le roman de Joseph Conrad, Au cœur des ténèbres –, c'est parce qu'elles apparurent comme une régression de l'homme civilisé vers l'état sauvage* (Hobsbawm, 2012 [1987] : 423).

<sup>35</sup> *Au début des années 1880, alors que le climat était à la récession, les chambres de commerce anglaises protestèrent vivement à l'idée que des négociations diplomatiques pourraient empêcher leurs membres d'avoir accès au Bassin du Congo, qui passait pour offrir de fabuleuses possibilités, comme ne manquait pas de le répéter le roi des Belges, Léopold II, cet entrepreneur portant couronne (en fait, sa méthode favorite d'exploitation, les travaux forcés, n'était pas destinée à augmenter le pouvoir d'achat des indigènes ; usant de la torture et du massacre, elle avait plutôt pour effet de diminuer le nombre de consommateurs potentiels)* (Hobsbawm, 2012 [1987] : 92).

littorale, qui fait jusqu'à 300 km de large, monte vers des plateaux qui forment les deux tiers du territoire. Ces plateaux atteignent en moyenne 1500 à 2000 m d'altitude<sup>36</sup> et sont très fertiles. À l'Est, ils s'inclinent du socle précambrien vers la dépression centrale de l'Afrique australe. La disposition du relief et l'orientation hydrographique inscrivent l'Angola dans deux zones : l'Afrique centrale et l'Afrique australe (Andrade, 1971). Ce pays connaît deux saisons : celle des pluies, humide et chaude, de septembre à avril, et celle du *cacimbo*<sup>37</sup>, saison la plus sèche et plus tempérée que celle des pluies, dont la durée varie en fonction de la latitude (Parreira, 1990). La carte ci-après présente les données topographiques.

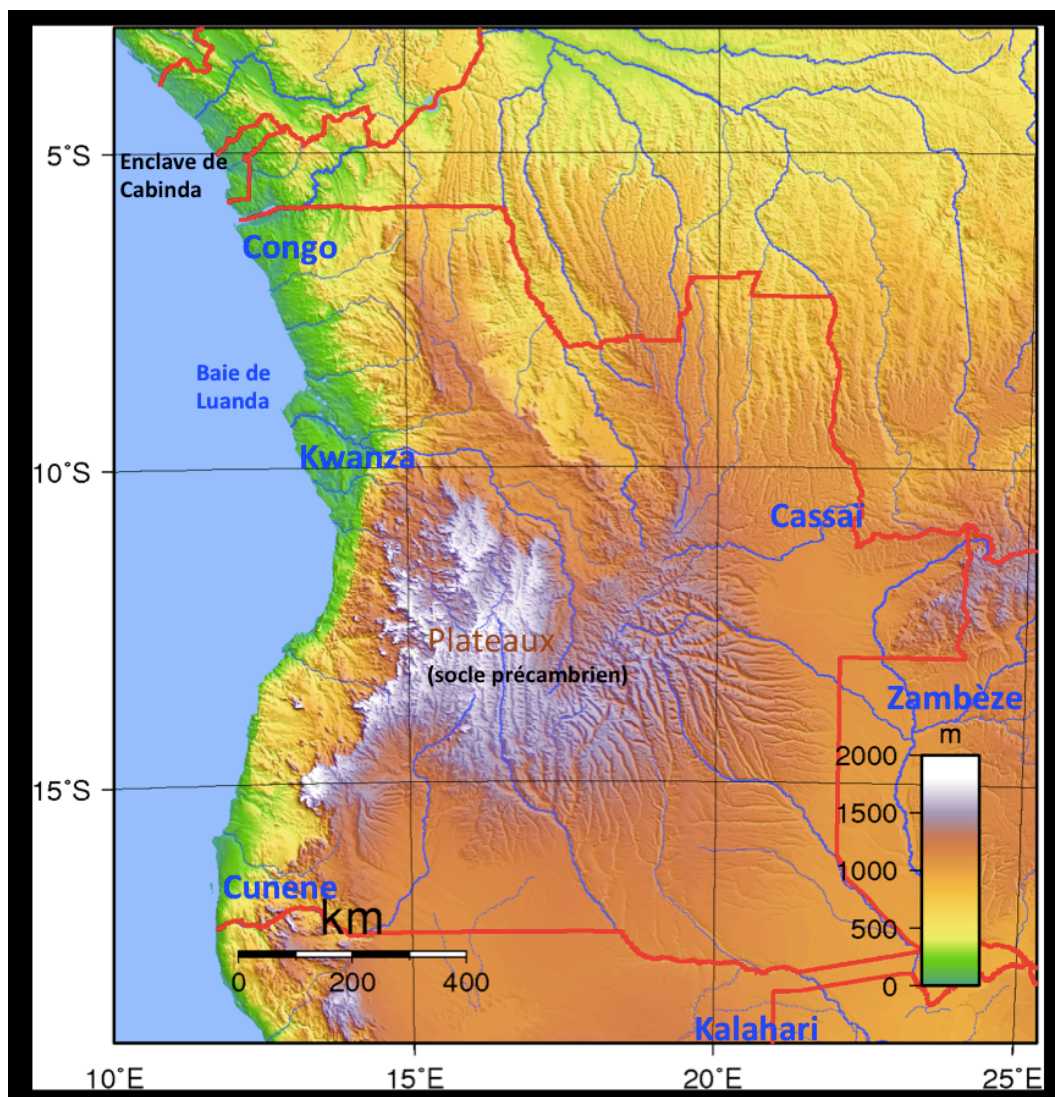


Figure 2 : La topographie de l'Angola<sup>38</sup>

<sup>36</sup> Le point culminant de l'Angola est le Mont Moco qui s'élève à 2620 mètres.

<sup>37</sup> Mot emprunté et dérivé du mot *kisibu* en langue kimbundu.

<sup>38</sup> Carte adaptée par l'auteure, d'après carte [en ligne], >[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/40/Angola\\_Topography.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/40/Angola_Topography.png)<.

## 2.2 Données politiques et administratives

À l'indépendance en 1975, l'ancienne colonie d'Angola devient la République populaire d'Angola. Jusqu'en 1992 et la révision de la Constitution, cette nation est une république marxiste-léniniste à parti unique. En 1992, suite aux premières élections multipartistes et à la fin du régime marxiste-léniniste, l'Angola devient une démocratie socialiste et est renommée République d'Angola. Le pouvoir exécutif est tenu par le Président, qui, depuis la Constitution de 2010, est le Président du parti majoritaire lors de l'élection générale (unique) et n'a plus de premier ministre. Il est par conséquent le seul maître des nominations, des politiques de ses ministres, etc. L'entreprise d'exploitation et de production du pétrole, la Sonangol, et celle liée à l'extraction des diamants, Endiama, sont des entreprises publiques sous le contrôle de la présidence tout comme la majeure partie des médias nationaux (Télévision populaire d'Angola, Radio nationale d'Angola et *Jornal de Angola*, l'unique quotidien du pays).

Depuis 1975, le même parti est au pouvoir : le Mouvement populaire de libération d'Angola (MPLA, *cf. Infra.* : 181). L'actuel président, José Eduardo Dos Santos, est au pouvoir depuis 1979, date du décès du premier président, António Agostinho Neto.

Luanda est la capitale administrative d'Angola. Elle est fondée en 1575 par les Portugais et constitue au plan historique un des premiers noyaux urbains européens sur le littoral d'Afrique subsaharienne. En 2014, les sources officielles déclarent qu'elle compterait plus de 5,5 millions d'habitants (INE, 2014). La population totale de l'Angola est estimée à 21,47 millions par la Banque mondiale en 2013<sup>39</sup> et à 24,38 millions par l'Institut national des statistiques en 2014<sup>40</sup> (faisant donc office de source officielle du Gouvernement de la République d'Angola).

Au plan démographique, la population se concentre au Nord (bassin du Congo) dans les villes du littoral et celles qui étaient d'importants centres coloniaux :

- Luanda, Cabinda, Benguela, Lobito, Namibe sur la côte Atlantique ;
- M'banza Kongo, Uíge, Malanje, Huambo et Lubango dans le *mato*.

<sup>39</sup> D'après Banque mondiale, [en ligne], ><http://donnees.banquemondiale.org/pays/angola><.

<sup>40</sup> Ce chiffre a été publié officiellement le 17 octobre 2014 sur le site de l'INE.



La carte ci-après présente les données démographiques en 1999 avec les principales villes<sup>41</sup>.



Figure 3 : Carte des principales villes d'Angola<sup>42</sup>

Sur la carte ci-dessus, la population de la capitale est estimée à 2,5 millions d'habitants en 1999 soit près d'un quart de siècle après la décolonisation et quinze ans avant les nouvelles statistiques officielles (INE, 2014). La majorité des autres villes ont

<sup>41</sup> Voir légende de la carte.

<sup>42</sup> Source : [en ligne], ><http://www.ezilon.com/maps/africa/angola-physical-maps.html><.

également vu leur population doubler. En 2011, 60,7 % de la population angolaise vivrait en milieu urbain (INE, 2011).

Le pays est divisé en dix-huit provinces, dont l'enclave de Cabinda. Ce découpage a été effectué par l'administration coloniale portugaise après le Traité de Berlin pour quadriller et organiser le pays à des fins centralisatrices.

Province	Capitale provinciale	Situation géographique	Frontière(s) terrestres	Population <sup>43</sup>
<b>Bengo</b>	Caxito	Littoral Nord-Ouest	-	176
<b>Benguela</b>	Benguela	Littoral centre Ouest	-	1 923
<b>Bié</b>	Kuito	Centre	-	1 158
<b>Cabinda</b>	Cabinda	Littoral Nord-Ouest	Enclave, RC et RDC	450
<b>Cuando Cubango</b>	Menongue	Sud-Est	Zambie et Namibie	417
<b>Cuanza Norte</b>	N'dalatando	Nord-Ouest	-	393
<b>Cuanza Sul</b>	Sumbe	Littoral centre	-	1 443
<b>Cunene</b>	Ondjiva	Sud-Ouest	Namibie	666
<b>Huambo</b>	Huambo	Centre	-	1 735
<b>Huíla</b>	Lubango	Sud-Ouest	-	2 031
<b>Luanda</b>	Luanda	Littoral Nord-Ouest	-	5 536
<b>Lunda Norte</b>	Lucapa	Nord-Est	RDC	790
<b>Lunda Sul</b>	Saurimo	Nord- Est	RDC	403
<b>Malanje</b>	Malanje	Centre Nord	RDC	746
<b>Moxico</b>	Luena	Centre Est	Zambie et RDC	570
<b>Namibe</b>	Namibe	Littoral Sud-Ouest	Namibie	376
<b>Uíge</b>	Uíge	Nord-ouest	RDC	1 048
<b>Zaire</b>	M'banza Kongo	Littoral Nord-Ouest	RDC	419

Figure 4 : Les dix-huit provinces administratives d'Angola.

Après l'indépendance en 1975, le premier gouvernement postcolonial maintient ce découpage administratif, signe tangible d'une continuité administrative de l'époque coloniale à l'époque postcoloniale. Malgré la rupture historique produite par l'indépendance, le choix de conserver ce découpage administratif montre que le fait

<sup>43</sup> En milliers d'habitants. Ces chiffres sont tirés de la page consacrée au recensement 2014 de l'INE et peuvent donc être considérées comme les chiffres officiels du gouvernement angolais. ><http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine><, consultée le 10 septembre 2014.



colonial constitue bien en Angola un héritage fort, notamment dans la transmission d'un cadre administratif et d'une conception de la gestion du territoire et de la nation.



Figure 5 : Carte des dix-huit provinces administratives angolaises<sup>44</sup>.

## 2.3 Données économiques

<sup>44</sup> Hdimagegallery (2015, en ligne : <http://hdimagegallery.net/rwanda+map+of+provinces>), voir aussi Cahen et al. (2000 : 59).

Les caractéristiques physiques de l'Angola contribuent à sa richesse économique actuelle : en 2012, le pétrole représentait près de 97 % des exportations angolaises, en premier lieu vers la Chine, l'Inde, les USA, Taïwan et la France. Du côté des importations, malgré d'importants manques alimentaires, les produits parapétroliers occupent la première place, en provenance du Portugal, de Chine, des USA et du Brésil (Groupe de la banque africaine de développement et al., 2014). L'Angola a également d'importantes ressources en minerais non combustibles (diamants, cuivre, minerais de fer) (Alden et Alves, 2010). Depuis l'effondrement des prix du pétrole brut, l'Angola, comme de nombreuses autres nations du Sud productrices de pétrole, fait face à une grave crise économique.

Si durant la première phase de la colonisation portugaise, l'exploitation économique est fondée sur l'esclavage, l'abolition en 1869 conduit par la suite les colons à s'approprier les terres à des fins de production agricole (*cf. Infra.* : 146). À l'indépendance en 1975, l'Angola est alors qualifié de grenier de l'Afrique en raison des importantes exportations de produits agricoles, dont le café. Cependant, une des conséquences du nationalisme révolutionnaire du gouvernement postcolonial angolais est l'impact important au niveau de la politique économique, en particulier dans les zones rurales. À ce propos, Chabal (2002) rapproche les situations en Angola, au Mozambique et en Guinée-Bissau en considérant que les politiques de développement en milieu rural de ces trois gouvernements postcoloniaux ont échoué.

[eng] *En Angola, les grossières tentatives d'« une accumulation socialiste primitive » et la guerre avec l'UNITA ont résulté en l'absence de politiques de développement rural viables et en l'abandon total de l'agriculture*<sup>45</sup> (Chabal, *Ibid.* : 28)<sup>46</sup>.

L'abondance des ressources a par contre contribué à la longueur de la guerre (1975-2002) au sens où les fonds dégagés par le commerce du pétrole et des diamants ont permis aux deux partis politiques opposés dans ce conflit de maintenir le financement de la lutte armée (*cf. Infra.* : 202).

[eng] *Sans les ressources pétrolières, le régime actuel du MPLA n'aura pas survécu aux pressions auxquelles il aurait dû faire face d'une population qu'il avait laissée livrée à elle-même. Réciproquement, sans la vente des diamants, l'UNITA n'aurait pas pu résister aux campagnes militaires gouvernementales*<sup>47</sup> (Chabal, *Ibid.* : 58).

---

<sup>45</sup> *In Angola, crude attempts at 'primitive socialist accumulation' and the war with UNITA resulted in the absence of viable rural development policies and the wholesale abandonment of agriculture.*

<sup>46</sup> Au sujet de l'économie durant la période marxiste-léniniste en Angola (1975-1991), voir McCormick (1991).

Aujourd'hui, le manioc est la principale production agricole et constitue la base de l'alimentation d'une majorité du peuple (Groupe de la banque africaine de développement et al., 2014).

Faisant Parce que l'Angola fait partie des quinze premiers pays producteurs de pétrole brut au niveau mondial et qu'il est le deuxième producteur en Afrique derrière le Nigéria<sup>48</sup> (*cf.* chapitre 2 ; Comité professionnel du pétrole, 2013 ; Favennec, 2003), les ressources pétrolières angolaises représentent une manne économique évidente. Le manque de personnel qualifié pour permettre le développement de ce secteur mais également de ceux de la construction civile et des services est la conséquence des longues années de guerre et d'un système éducatif encore en construction qui n'a pas permis – et ne permet toujours pas – de former suffisamment de nationaux qualifiés. Le recours à des expatriés internationaux est donc généralisé dans les entreprises même si le gouvernement encourage le maintien d'un équilibre numérique entre employés nationaux et internationaux par le biais de quotas dans les entreprises. Sur un plan macro, les intérêts pétroliers entraînent aujourd'hui tout à la fois des mouvements de population et des échanges économiques sur l'axe Nord-Sud, que l'on peut considérer comme traditionnels, mais également sur l'axe Sud-Sud. Les relations se complexifient, évoluent rapidement et sont caractérisées par leur impermanence consécutive à des soulèvements sociaux imprévisibles (ou en tout cas inattendus) et à des changements des partenariats jusqu'alors privilégiés. Ainsi la Russie qui pouvait être considérée comme substitut progressif à l'Algérie dans les intérêts pétroliers et gaziers pour la France (Lacoste, 2006) se révèle aujourd'hui capable de fermer le robinet énergétique vers l'Europe de l'Ouest en raison de la crise en Crimée. L'émergence de nouvelles puissances économiques ravive la question énergétique et accroît la complexité de la réflexion postcoloniale. La multiplication des études scientifiques sur l'implication politique et les investissements chinois en Afrique<sup>49</sup> illustre par exemple le souci de compréhension d'un phénomène récent et de grande ampleur. Sur un plan micro, l'Angola est considéré depuis 2002

---

<sup>47</sup> *Without the oil resources, the present MPLA regime would not have survived the pressures it would have faced from a population it has essentially left to fend for itself. Conversely, without the sale of diamonds, UNITA could not have resisted the government's military campaigns*

<sup>48</sup> En 2013, par rapport à la production mondiale, celle du Nigéria était de 2,52 % contre 2,31 % pour l'Angola (Comité professionnel du pétrole, 2013 : 5).

<sup>49</sup> Voir par exemple les publications produites à l'Université sud-africaine de Witwatersrand.

comme un pays stable et favorable à l'activité économique<sup>50</sup>. Il attire donc des investisseurs, des partenaires politico-économiques et des candidats à l'immigration venus du monde entier. Néanmoins, le lien privilégié hérité de la période coloniale se traduit par le fait que les Portugais demeurent – pour l'instant – la minorité expatriée majoritaire<sup>51</sup>.

Depuis 2007, l'Angola est l'un des douze membres de l'Organisation des pays exportateurs de pétrole<sup>52</sup> (OPEC). La création de cette organisation en 1960 à l'initiative de l'Iran et du Venezuela à la conférence de Bagdad peut être considérée comme un virage important dans la mondialisation à l'époque postcoloniale. Le facteur économique est déterminant dans cet acte de non-alignement qui vise avant tout à pouvoir réguler le marché énergétique. En tant qu'organisation internationale, elle est formée et constituée par des nations du Sud. Seule la puissance énergétique prime puisque les écarts de richesse entre les douze nations<sup>53</sup> est flagrant avec au sommet le Qatar qui, en 2013, aurait un PIB de 100 829 \$US contre le plus pauvre des membres, le Nigéria, avec un PIB de 2 994 \$US. L'Angola fait partie des nations retardataires, au contraire des pays du Golfe, avec un PIB de 6 282 \$US (OPEC, 2014). Ainsi, plus précocement que les BRICS<sup>54</sup>, l'OPEC se constitue comme force d'opposition au bloc capitaliste dominant, celui des nations du Nord, grandes consommatrices de ressources énergétiques. La chronologie postcoloniale est respectée puisque les pays actuellement membres y entrent à des périodes très distinctes. Pour les nations africaines, l'entrée à l'OPEC se fait nécessairement après l'indépendance : la Lybie devient membre en 1962, l'Algérie en 1969, le Nigéria en 1971 et l'Angola en 2007, soit cinq ans après la fin de la guerre civile. Le Gabon est membre de 1975 à 1996<sup>55</sup>.

<sup>50</sup> En 2011, suite aux *Printemps arabes*, un mouvement de contestation du pouvoir en place a pour la première fois eu lieu dans la capitale. Cependant, son caractère numériquement fort limité et la répression immédiate et violente des forces de sécurité ont montré que la population, sortie de plus quarante années de conflit et de pénurie, n'est pas prête à remettre en question un gouvernement pourtant considéré comme fortement corrompu et ne répondant pas aux exigences basiques de la démocratie (liberté d'expression et de la presse, pluralisme politique), voir par exemple les données exposées par *Transparency International*, [en ligne], ><https://www.transparency.org/country/#AGO><, consulté le 22 juillet 2015.

<sup>51</sup> En 2013, l'observatoire de l'immigration au Portugal fait état de 38 994 Portugais enregistré au consulat du Portugal en Angola, [en ligne], ><http://www.observatorioemigracao.pt/np4/paises.html?id=9><, consulté le 22 juillet 2015.

<sup>52</sup> OPEC pour *Organization of the Petroleum Exporting*, OPEP en français.

<sup>53</sup> Algérie, Angola, Émirats Arabes Unis (UAE pour *United Arab Emirates*), Équateur, Indonésie, Lybie, Nigéria et Qatar.

<sup>54</sup> Le groupe des « BRIC » est constitué en 2006 au cours d'un Sommet regroupant le Brésil, la Russie, l'Inde et la Chine. En 2010, s'y ajoute l'Afrique du Sud et l'acronyme devient alors « BRICS ».

<sup>55</sup> Pour une approche historique et politique du Gabon d'Omar Bongo, voir l'ouvrage de l'historien M'Bokolo (2009).

Le graphique ci-après indique la proportion par pays de production de pétrole en 2013.

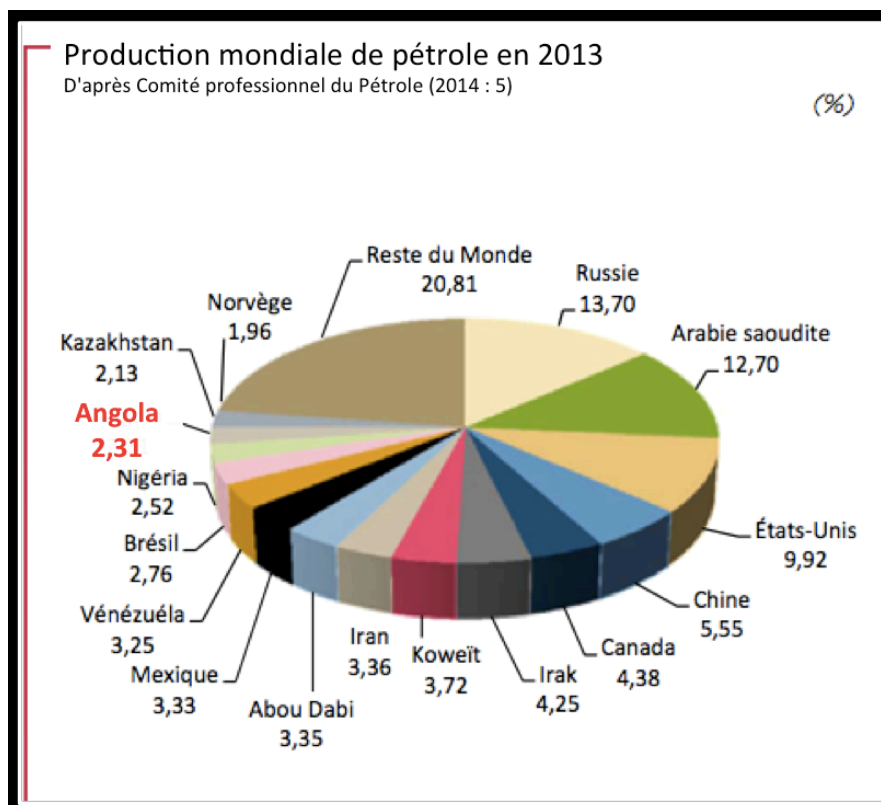


Figure 6 : Production mondiale de pétrole en 2013 par pays<sup>56</sup>.

En 2013, les réserves des pays de l'OPEC représentent 81 % du pétrole et du gaz mondial, ce qui fait de ses membres des partenaires économiques d'importance dans la mondialisation. Les quatre nations africaines membres sont *de facto* des contextes nationaux stratégiques dans les relations internationales, en particulier avec les nations dites du Nord en raison du fait postcolonial. Le tableau ci-après indique les proportions des réserves de pétrole et la production actuelle de ces quatre nations en mettant en regard leur population respective en 2013 (Alden et Alves, 2010 ; OPEC, 2014).

<sup>56</sup> Graphique adaptée par l'auteure d'après Comité professionnel du pétrole (2014 : 5).

État	% des réserves	% de la production actuelle	Population (en millions) en 2013
Lybie	35	25	6,3
Nigéria	31	21	172,3
Algérie	10	20	38,3
Angola	8	18	21,4

Figure 7 : Réserves et productions pétrolières et populations des quatre nations africaines membres de l'OPEEC.

Le rapport entre richesses naturelles et population montre que ces nations sont très distinctes, et pour ce qui est de l'Afrique subsaharienne, l'Angola ne fait pas face aux mêmes enjeux démographiques que le Nigéria, en particulier à Lagos. Il est même possible de dire que, dans l'absolu, les potentialités d'amélioration qualitative des standards de vie des Angolais sont bien supérieures à celles des Nigériens. La question de l'amélioration des systèmes éducatifs nationaux est en particulier cruciale pour ces populations. Cependant, la bonne utilisation des retombées économiques du marché énergétique – à des fins sociales et éducatives notamment – dépend aussi des gouvernements pour ces deux nations où pouvoirs politique et économique sont en pleine collusion<sup>57</sup>.

Aujourd'hui, outre la motivation générée par les possibilités économiques et par la langue commune qui facilite l'insertion sociale et les échanges professionnels ou du quotidien, un important flux du Nord vers le Sud a lieu : de nombreux Portugais choisissent l'Angola en raison du lien historique entre les deux nations et de la crise économique à laquelle le Portugal fait face.

<sup>57</sup> Dans le cas du Nigéria, la préoccupation liée au terrorisme devrait mener les autorités nationales à prendre en compte la question éducative dans les provinces septentrionales du pays où l'accès à l'école publique est très limité. Le *Rapport régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre* publié par l'Unicef en 2014 annonce que 38 % des enfants nigériens en âge d'aller au primaire sont exclus de toute structure éducative (chiffres datant de 2010), ce qui est une proportion identique à la moyenne pour cette zone géographique. Les nations concernées sont celles qui « connaissent les plus forts taux de croissance démographique mondiale et les plus forts taux de pauvreté » (Tahinaharino, 2014 : 17). Au Nigéria, il y aurait donc plus de 10 millions d'enfants, dont 52 % de filles, qui ne seraient pas scolarisés. *L'équité selon le lieu d'habitation, le genre et le revenu reste encore extrêmement problématique dans les pays de la région* (*Ibid.* : 32), ce qui souligne bien en quoi la relation entre espace urbain et espace rural est à considérer avec beaucoup d'attention.

## 2.4 Indicateurs généraux de développement

Lorsqu'il est question de développement, les indicateurs sont nombreux. Dans le discours du développement, les sources les plus sollicitées sont celles des Nations Unies et de la Banque mondiale. Il n'est pas rare en Afrique que ces données aient été pour partie constituées « à la louche ». Par conséquent, à chaque fois que nous nous référons aux données statistiques concernant l'Angola, nous gardons en tête cette relativité importante des chiffres avancés et son caractère problématique pour penser l'aménagement et l'application sur le terrain. Leur multiplicité peut également mener à simplement lister des chiffres, ce qui revient à mettre à distance la réalité sociale qu'ils impliquent. Pour la majorité des nations africaines, nombre de ces données sont alarmantes et rappellent la persistance des inégalités sociales à l'échelle planétaire. Nous choisissons de privilégier une approche comparative pour que les données concernant l'Angola ne soient pas présentées de manière brute et isolée. Dans une approche globale du continent africain, nous avons retenu trois autres nations à partir des traits descriptifs exposés ci-après :

- l'Afrique du Sud qui est considérée comme la nation la plus développée d'Afrique<sup>58</sup>.
- Le Nigéria, ancienne colonie britannique et aujourd'hui nation la plus peuplée d'Afrique, qui est également un des producteurs majeurs de pétrole et également une nation plurilingue.
- Le Sénégal, ancienne colonie française.

Nous reprenons les données de *L'annuaire statistique pour l'Afrique*, un document produit annuellement et conjointement par le Groupe de la banque africaine de développement, la Commission de l'union africaine et la Commission économique pour l'Afrique des Nations Unies (2014). Le choix des indicateurs retenus est partial et induit la subjectivité de la recherche : le but est de tenter de dresser une image globale du niveau

---

<sup>58</sup> À titre illustratif des effets de la fin de l'apartheid, à partir de 1994, les politiques linguistiques se caractérisent par une « démocratisation linguistique » (Kamwangamalu, 2003 : 231) : aux côtés de l'anglais et de l'Afrikaans, neuf langues africaines<sup>58</sup> obtiennent un statut officiel. Le Ndebele, le Pedi, le Sotho, le Swati, le Tsonga, le Tswana, le Xhosa, le Zulu et le Venda (Kamwangamalu, 2003 ; Posel et Zeller, 2015).

de développement de ces quatre nations et de faire ressortir les spécificités de notre contexte d'étude.

Indicateurs	Angola	Afrique du Sud	Nigéria	Sénégal
% de la population ayant moins de 14 ans	<b>47,5</b>	<b>29,4</b>	42,8	43,4
% de la population urbaine	60,7	<b>62,9</b>	50,5	<b>47,8</b>
Espérance de vie	<b>51,9</b>	56,9	52,3	<b>58,9</b>
Prévalence de la malnutrition	<b>27,4</b>	<b>5</b>	8,5	20,5
Nombre de médecins pour 10 000 habitants	1,7	<b>7,6</b>	3,8	<b>0,2</b>
Taux d'alphabétisme	70,4	<b>93</b>	61,3	<b>52,1</b>
Filles	58,6	<b>92,2</b>	50,5	<b>40,4</b>
Garçons	82,6	<b>93,9</b>	72,1	<b>66,3</b>
Ratio élève-enseignant	<b>42,5</b>	<b>29,5</b>	36	32,9
% de la population vivant avec moins de 2 USD / jour	<b>67,4</b>	<b>31,3</b>	36	50,8
Abonnés au téléphone mobile pour 1000 habitants <sup>59</sup>	<b>471</b>	<b>1306</b>	677	933

Figure 8 : Indicateurs de développements pour quatre nations africaines dont l'Angola.

## 2.5 Synthèse

L'Angola, malgré un fort potentiel économique, est une nation qui fait face à d'importants enjeux sociaux. L'éducation, la santé, l'alimentation, l'accroissement démographique et les infrastructures de base constituent les grands secteurs que le gouvernement angolais doit prendre d'urgence en considération dans ces politiques. Le processus démocratique demeure en construction et le citoyen angolais est donc tenu à l'écart des prises de décision concernant les grandes orientations de la gestion nationale. D'un côté, en raison du caractère alarmant de nombre des indicateurs de développement, l'Angola fait partie des états bénéficiaires de l'aide au développement de la Communauté internationale. D'un autre côté, les ressources en matière première aiguissent les appétits économiques exogènes. Au final, la nation est donc prise dans le jeu de la globalisation

<sup>59</sup> Nous faisons apparaître cet indicateur car l'entrée de la téléphonie mobile sur le continent africain crée une forte rupture sociale : la communication distancée et l'écrit font partie du quotidien d'une majorité des Africains – cependant, il apparaît que certaines nations ont des populations largement exclues de cet outil comme le Nigéria et l'Angola. Pour nous, elle met en question une partie du discours didactique actuel qui considère que le numérique constitue un renouveau positif pour l'enseignement / apprentissage en Afrique subsaharienne, notamment à travers les dispositifs de formation à distance.



économique. L'avenir de la nation repose donc directement sur les choix de l'élite dirigeante et sur son utilisation des fonds privés et publics dont l'État est le principal bénéficiaire. L'absence de multipartisme effectif et la main mise sur l'exécutif, le judiciaire et le secteur financier par le président et le parti du MPLA montrent bien qu'en l'état, l'amélioration des conditions de vie du peuple est mise à mal.

## CHAPITRE 3

### 3 Cadre conceptuel de la recherche

Ce chapitre expose le cadre conceptuel de cette recherche. Il est le fruit d'une réflexion nourrie de lectures caractérisées par leur diversité disciplinaire. Si l'objectif est bien de mobiliser des concepts qui puissent éclairer ce travail de recherche en didactique du FLE, notre préoccupation du contexte d'étude a mené à prendre en considération des problématiques plus larges, qui traversent le champ des sciences humaines dans son ensemble. L'objectif final est d'exposer clairement notre posture de recherche et le positionnement scientifique de cette thèse. Les pages à suivre sont organisées autour de neuf axes de réflexion :

- la contextualisation en didactique du FLE ;
- l'implication de la relation langue-culture ;
- l'usage de la discipline histoire ;
- la relation entre idéologie et didactique des langues et des cultures ;
- l'apport des études postcoloniales ;
- l'ethnocentrisme scientifique ;
- la globalisation et la variation des échelles d'analyse ;
- la circulation des idées ;
- la posture du chercheur et le positionnement de la recherche.

#### 3.1 Préambule : la contextualisation en didactique du FLE

Dans ce travail, nous parlons de contexte, notion qui doit être explicitée. Cet éclairage nous amène à problématiser ce que nous entendons par contextualisation, processus majeur dans notre abord du contexte didactique angolais.

Lorsqu'elle est construite, la notion de contexte permet d'éviter « la réduction momentanée et parfois prématurée des paramètres, facteurs ou traits qui devraient être pris en considération » dans tout travail de recherche (Beacco, 2014 : 317).

Comme le montrent par exemple Marquilló Larruy et Valetopoulos (2010) ou encore Castellotti (2014), la théorisation de la notion de contexte provoque des points de vue variés. Il est néanmoins possible de partir du postulat simple que tout terrain objet de la didactique des langues et des cultures est un contexte, qu'il soit micro ou macro. En s'appuyant sur ce postulat, notre travail privilégie alors la diversité des approches du contexte national angolais pour permettre de rendre compte de l'hétérogénéité et la complexité de ses caractéristiques.

Parler de contexte en didactique des langues et des cultures revient donc à considérer l'ensemble des conditions dans lesquelles un objet de recherche est étudié : dans le cas de la question linguistique, en lien avec l'éducation, en Angola, il convient alors de prendre en compte les conditions historiques, économiques, sociales, géographiques, culturelles, idéologiques, politiques ou encore religieuses du contexte d'étude. Le but est donc bien de situer clairement l'objet, de comprendre dans quel réseau de significations de l'histoire sociale il prend forme.

Lorsque la didactique des langues et des cultures a une visée interventionniste ou, comme dans le cas de cette recherche, se propose de formuler des recommandations, la notion de contextualisation est déterminante. Sans être un versant du relativisme culturel ou un rejet complet de l'universalisme, elle nous semble être plutôt une démarche réflexive qui a le souci de prendre en compte les spécificités d'un contexte éducatif, des pratiques enseignantes aux traditions d'enseignement par exemple. La contextualisation est ici considérée comme le processus de prise en compte du contexte dans la mise en œuvre de politiques éducatives et linguistiques, dans la formulation de recommandations ou encore dans l'application.

Si elle ne se contente que de l'adaptation ou du transfert, la contextualisation se limite dans son processus. Elle doit ainsi tenir compte de « *la pluralité des conditions de transmission des savoirs et [d]es facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs* » (Chiss et Cicurel, 2005 : 6). Les approches historiques et sociodidactiques sont notamment requises pour prendre la mesure des cultures éducatives et linguistiques qui caractérisent chaque contexte.

*La didactique des langues est [...] confrontée à la diversité et la complexité des cultures éducatives et linguistiques ne saurait pas plus rester indifférente aux contextes politiques dont le plurilinguisme/pluriculturalisme constitue une donnée d'importance à l'heure de la mondialisation* » (Chiss, 2010 : 43).

Un des biais de l'absence de contextualisation didactique est donc d'appliquer une méthode ou une théorie en partant du principe qu'elle fonctionnera sans tenir compte des conditions qui préexistent à l'application et donc des conditions contextuelles dans lesquelles les sujets (enseignants et apprenants pour le cas de la didactique des langues et des cultures) vivent, parlent et utilisent les langues dans un contexte donné. Omettre la contextualisation revient alors à ignorer les contraintes liées aux spécificités et à l'historicité d'un contexte éducatif et linguistique donné.

Outre la nécessité d'une étude des spécificités du contexte, la contextualisation, pour le cas d'un contexte d'Afrique subsaharienne, engage le didacticien externe au contexte d'étude à prendre en compte les risques de l'ethnocentrisme (Beacco, 2011), en particulier dans le cas des transpositions didactiques (Chevallard, 1991).

En Afrique subsaharienne, une des finalités interventionnistes de la didactique est très claire : elle peut contribuer à l'amélioration des dispositifs d'enseignement/apprentissage. Comme le rappelle Pochard,

« [L]a question qui se pose [...] est de savoir où et comment intervenir sur/dans le système éducatif d'un pays qui a généré ses caractéristiques propres au fil de son histoire, de sa position géographique, de ses traditions religieuses » (Pochard, 2011 : 52).

L'absence de prise en compte des caractéristiques contextuelles représente un écueil pour l'interventionnisme didactique et la transposition didactique. La transposition didactique, processus de transformation d'un savoir en objet d'enseignement (Verret, 1975 ; Bento, Defays et Meunier, 2014) est centrale pour l'ensemble de l'action éducative mais est aussi le lieu sensible du possible écart entre savoir prescrit et savoir enseigné. Cet écart peut se manifester au niveau des deux étapes, externes et internes, nécessaires dans toute transposition didactique. La transposition externe correspond à l'action opérée sur les programmes et les curricula et qui nécessite l'intervention de la sphère considérée comme experte dans la discipline de référence ; la transposition interne intervient au niveau de la réalisation des programmes, c'est-à-dire dans la constitution des manuels, dans la formation des enseignants et dans l'enseignement / apprentissage. À la suite de Bento, Defays et Meunier (*Ibid.*), nous soulignons l'apport significatif de la notion de reconstruction programmatique introduite par Develay (1992) et qui implique deux processus fondamentaux, la didactisation et l'axiologisation des contenus. Ils permettent

de mettre en regard les choix faits en terme d'organisation et d'adaptation et ceux faits en terme de sélection au regard des valeurs et des finalités éducatives.

Chiss (2010 : 42) souligne par ailleurs le caractère majoritairement descendant de la transposition didactique. L'histoire des transpositions montre bien en effet que les acteurs cibles (enseignants, apprenants, mais aussi familles et plus largement les citoyens) des contextes éducatifs africains ne sont que trop rarement intégrés au processus<sup>60</sup>. Compte tenu de la tendance forte à l'influence ou à la substitution dans les contextes considérés par la Communauté internationale comme « en voie de développement », il est légitime de se demander comment les partenaires d'aujourd'hui se positionnent à travers leurs choix. « *L'exportation de choix didactiques contribue-t-elle à faire perdurer la domination épiciéntrée de la pensée occidentale et de ses modèles ?* » (Castellotti et Moore, 2009 : 213). Cette thèse vise notamment à répondre à cette question pour le cas du contexte angolais.

Choisir le principe de contextualisation dans ce travail de recherche implique par conséquent de :

- tenir compte des spécificités historico-sociales à travers les apports des cadres historique et sociolinguistique dressés au chapitre 4 et 5.
- réfléchir à une posture de recherche pour éviter l'ethnocentrisme scientifique, un axe de réflexion développé dans ce chapitre (*cf. Infra.* : 100 et sq).
- prendre en considération la prédominance de la démarche descendante dans un contexte bénéficiaire de l'aide au développement et de potentielles transpositions didactiques décontextualisées.
- mettre à profit les analyses sur les relations centre-périphérie, local-global et langue-culture. (*cf. Infra.* : 80 ; 97 ; 104).

---

<sup>60</sup> Notons néanmoins qu'en Afrique francophone notamment, les initiatives allant dans le sens d'une rétroaction du terrain sont de plus en plus fréquentes. Plus largement, c'est l'absence de prise en compte des représentations et attitudes et donc l'effacement des sujets à la base des pyramides éducatives qui sont dominants.

### 3.2 Implication de la relation langue-culture pour un contexte africain

Dans ce travail, nous parlons de didactique des langues et des cultures. Cette relation entre langue et culture doit être problématisée, en particulier au regard de ses implications pour le contexte d'étude.

Dans le cadre de la formation initiale ou continue d'enseignants de FLE, une simple activité de *brainstorming*<sup>61</sup> sur un travail définitoire de la culture stimule l'ensemble des sujets de la classe : chacun en a une conception et des représentations. Si certains aspects relevés par les apprenants / enseignants créent une forme de continuité transculturelle au sens où ils se retrouveraient, sous des traits distincts, sur l'ensemble du globe (l'alimentation, les fêtes, les arts, etc.), les déclarations au sujet de la nature de la culture se caractérisent par leur diversité. Le fait qu'au plan individuel le concept de culture soit mouvant doit être pris en compte dans toute réflexion souhaitant éviter l'écueil qui consisterait à écarter les représentations individuelles des membres d'un contexte d'étude.

À partir du 20<sup>e</sup> siècle, le sens de culture, sous l'influence des travaux ethnologiques et anthropologiques, est posé en opposition à la notion normative et hiérarchique de « civilisation » (Malinowski, 1970 [1944]). La culture devient l'ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines. En général, elle est considérée comme – par essence – indissociable de la langue et *vice versa* sans que les implications réelles de cette relation ne soient questionnées. Pourtant, en articulant la culture à la fonction langagière de l'homme, les considérations et les points de vue se complexifient.

Au 19<sup>e</sup> siècle, Humboldt fait figure de précurseur pour les travaux anthropologiques à venir en montrant que la langue est constitutive de l'humain et que l'homme construit sa vision du monde dans sa langue. Par conséquent la diversité des langues engendre une diversité de vues sur le monde.

*J'ai cherché [...] à attirer l'attention sur le fait que la diversité des langues excède une simple diversité des signes, que les mots et la syntaxe forment et déterminent en même temps les concepts, et que considérées dans leur contexte et leur influence sur la connaissance et la sensation, plusieurs langues sont en fait plusieurs visions du monde* (Humboldt, 2000 [1828] : 131).

---

<sup>61</sup> Ou « remue-méninges ».

Cette idée se retrouve au 20<sup>e</sup> dans les travaux de Whorf (1964 [1956])<sup>62</sup>. Chaque langue constitue un vaste système où les formes et les catégories sont culturellement organisées et gouvernent l'analyse de la nature, le raisonnement et la conscience du monde. La langue est ce qui permet d'interpréter la complexité du monde. Comme dans la pensée d'Humboldt, la langue pose un lien entre l'individu, sa communauté d'origine (ou sa nation pour Humboldt) et l'histoire de cette dernière. Chaque homme étant un être parlant, il est aussi un être de culture. En ce sens, la figure de l'« étranger est dilatée » : l'« Autre » est un ailleurs culturel dont les expériences constituant le passé du groupe auquel il appartient sont inaccessibles à l'étranger (Schütz, 1987 [1944]).

La relation entre langue et culture utilisée dans ce travail soulève alors un certain nombre de tensions potentielles. Elle pourrait laisser penser que chaque communauté linguistique est close sur elle-même. Toutefois, l'historicisation des flux humains et des contacts entre communautés montre bien que la question est plutôt de mesurer comment des sujets de communautés diverses réussissent à comprendre l'Autre et à se faire comprendre. Par ailleurs, la diversité des processus de diffusion des langues et des cultures à travers l'histoire implique que dans l'étude des contacts, les enjeux de domination (politique, idéologique, religieuse, etc.) ne peuvent être écartés. Pour notre contexte d'étude, l'impact de la colonisation au niveau local se mesure dans les effets de ces contacts entre une langue et une culture déterritorialisées (le portugais) et les langues et cultures africaines en présence, en particulier à l'école coloniale puis postcoloniale. Cette diffusion mondialisée des langues-cultures par le biais de la colonisation implique également les processus d'acculturation et, pour l'époque postcoloniale, un vaste questionnement sur l'identité et la notion de patrimoine.

Le tournant historique des indépendances en Afrique et dans le reste du monde est emblématique des tensions de ce transport et de cette diffusion des langues-cultures coloniales. Le « caractère national des langues » – pour reprendre l'expression d'un texte d'Humboldt qui dénote bien de la relation entre sujet, langue, culture, société et nation –

---

<sup>62</sup> Il illustre ses pensées en prenant par exemple le cas d'un homme n'ayant pas connaissance des savoirs scientifiques modernes au sujet du cosmos et croyant ainsi que la terre est plate ou que le soleil tourne autour de la terre. Pour cet homme, ces croyances sur l'univers sont satisfaisantes parce qu'elles conviennent au système de communication qu'il utilise avec ses pairs. Elles sont donc linguistiquement appropriées à ses besoins sociaux et le resteront jusqu'à ce qu'un nouveau groupe de besoins apparaisse et soit résolu par la langue.

prend une nouvelle dimension : l'anglais, l'espagnol, le français, le portugais ou encore le hollandais deviennent des langues nationales hors de leur territoire historique, constituent les fondements d'une nouvelle unité linguistique et culturelle et deviennent officiellement un objet du patrimoine national. Mufwene (2009) considère que le lien entre langue et culture en contexte colonial est d'un côté ténu dans les lieux où la langue européenne coloniale prévaut comme langue officielle et où l'influence de la culture européenne est minimale et superficielle dans la mesure où les locuteurs ont conservé une grande partie de leur tradition culturelle et où une majorité d'entre eux ne parle pas la langue coloniale ; d'un autre côté, en faisant appel à l'approche historique, les locuteurs ayant changé de langue l'ont souvent aussi transformée<sup>63</sup>, par des différences sémantiques, structurelles et pragmatiques.

---

<sup>63</sup> En anglais, Mufwene (2016) utilise le terme « indigenized » et parle alors de processus d'« indigenization ».



Les écrits d'Appadurai<sup>64</sup> (2001 [1996]) apportent un point de vue novateur sur les tensions et les enjeux des conséquences des colonisations européennes<sup>65</sup>. Pour lui, le risque est d'associer (ou d'indexer) les représentations culturelles et identitaires en fonction d'un lien à un territoire et à une langue. Par conséquent il est important d'envisager la culture de manière non figée<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Appadurai (2001 [1996]) exprime une forme de méfiance à l'égard du concept de culture qui trop souvent sert à mettre l'accent sur les différences entre nations, sociétés ou communautés à partir de traits culturels plutôt que de mettre à profit l'historicité propre à chaque groupe humain. En mettant à profit la notion gramscienne de « subalterne », il montre également qu'à l'ère postcoloniale, les cultures dominées peuvent se saisir des contenus imposés pour leur donner un sens nouveau et aboutir à une culture hybride comme par exemple dans la réappropriation des éléments de la modernité occidentale pour créer de nouvelles formes culturelles contemporaines.

<sup>65</sup> Un discours illustrant ces tensions postcoloniales en relation avec la culture est par exemple celui de Ki-Zerbo, un professeur d'histoire burkinabé à l'Université de Ouagadougou, à l'occasion du *Colloque sur la civilisation noire et l'éducation* qui s'est tenu à Lagos du 17 au 31 janvier 1977 en marge du *Second festival international noir et africain sur les arts et la culture* (la première édition de ce festival s'était tenue onze ans plus tôt à Dakar en 1966). Organisé à l'initiative du Gouvernement militaire fédéral du Nigéria, ce colloque international rassemble des participants de 51 nations, en majorité africaines : en dehors du continent africain, sont présents des représentants de nations du Sud (Cuba, Brésil et Trinidad et Tobago) et du Nord (Royaume-Uni, USA, Canada, Australie et Hollande), de l'Organisation de l'Union africaine, de l'Unesco et enfin du Saint Siège. Un des grands absents est la France qui a annulé sa participation en même temps que l'île Maurice (Iwara et Mveng, 1977 : 195-207). Du côté africain, sont absents le Maroc, la Tunisie et trois anciennes colonies portugaises : l'Angola, le Mozambique et São Tomé et Príncipe. L'Afrique du Sud est représentée par un membre du Pan Africanist Congress basé en Tanzanie. Ki-Zerbo commence sa communication portant sur l'articulation entre culture, éducation et développement en donnant une définition de la culture :

[eng] *La culture est une interprétation globale de la nature : une porte de fer pour lire et transformer le monde. Et ceci en accord avec trois registres de base : comme outil, comme projet pour la société et comme vision du monde* (1977 : 105). Il rappelle ensuite qu'avant 1960, les discours des « patriotes » africains insistent sur l'indépendance politique puis sur l'indépendance économique pour finir par « jouer » avec l'idée de l'indépendance culturelle. Il considère que l'« aliénation » de la culture africaine est un des vecteurs du sous-développement et que l'« acculturation » détruit le développement « authentique » par le biais des médias de masse (publicité, industrie cinématographique et musicale), du tourisme mais également de la littérature qui est « presque toujours exprimée dans une langue étrangère » en particulier en Afrique francophone. Il critique sévèrement les systèmes éducatifs postcoloniaux en considérant que les écoles sont élitistes et néo-colonialistes, dans l'orbite du modèle dominant européocentré. Enfin, il pose le problème de la langue d'enseignement : lorsque la connaissance est acquise seulement dans des langues étrangères elle conduit à l'aliénation et à l'isolement. La langue est le « siège de l'être » et en tant que tel, un facteur vital de la culture. Les langues coloniales utilisées à l'école peuvent donc devenir un « médium de domination » et peuvent implanter au sein de l'être une conception de la vie qui lui est « étrangère ».

Cette position, prononcée une quinzaine d'années après le tournant des indépendances et selon laquelle les langues européennes devenues nationales sont considérées comme « étrangères », est emblématique des questionnements des intellectuels africains, qu'ils soient marxistes ou non, dans la construction des nouvelles nations et la redéfinition postcoloniale de leur identité africaine pour laquelle la question linguistique et culturelle sont particulièrement sensibles.

<sup>66</sup> Le constat de l'échec de la compréhension entre les peuples, les États-nations ou encore les communautés, est persistant et vient donc défier l'efficacité des abondants travaux, pluridisciplinaires et plurilingues, sur « l'interculturel » initiés dès les années 1980 et allant dans le sens d'une considération dynamique de la culture (en didactique des langues et des cultures, voir notamment Abdallah-Pretceille, 2005 [1999] ; Beacco, 2000 ; Byram, 1997 ; De Carlo, 1998 ; Kramersch, 1993 ; Kurtyka, 2007, Gumperz, 2001 ; Liddicoat, 2009 ; Zarate, 1986, 1993).

Dans le cas spécifique de la didactique des langues et des cultures, un des effets de la colonisation est son impact dans la diffusion des idées à un niveau mondial et dans la constitution d'une forme de globalisation des concepts occidentaux. L'épistémè didactico-pédagogique occidentale s'est répandue dans le monde des acteurs sociaux en relation avec les classes de langues, plus particulièrement dans les anciens territoires colonisés.

*Les idées (théories, modèles, pratiques) les mieux identifiés en didactique des langues ont majoritairement pour origine les pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord et se basent généralement sur les traditions épistémiques et académiques de l'Occident. L'influence des pouvoirs colonialistes explique en premier lieu cette diffusion et l'exportation de ces idées dans la mesure où l'enseignement des langues prolonge l'influence, surtout culturelle et économique, de ces pays (Liddicoat et Zarate, 2009 : 10).*

Cet aspect est donc pris en compte dans cette recherche, dans le champ de la didactique des langues et des cultures appliquée à un contexte africain. La relation langue-culture incite à considérer son importance pour le sujet et sa ou ses langue(s) dans une nation, l'Angola, où les élites dirigeantes ont fait le choix à l'indépendance de maintenir la langue portugaise comme celle de l'unité nationale. Dans la majorité des nations d'Afrique subsaharienne, réfléchir à l'enseignement / apprentissage des langues implique ainsi de tenir compte des effets de l'introduction coloniale des langues européennes puis des choix politiques au moment des indépendances. Une question historique à ce niveau est celle de l'éducation en langue maternelle, à laquelle une approche analytique puis réflexive est consacrée au chapitre 4 (*cf. Infra.* : 126 et sq.). La didactique des langues et des cultures est aussi pensée comme celle de langues et de cultures en contact. Le trio constitué par la distinction langue maternelle, langue seconde et langue étrangère permet alors une problématisation du contexte sociolinguistique très complète : nous verrons que ces catégories ne sont pas figées au regard des profils sociolinguistiques des citoyens angolais d'aujourd'hui.

Le caractère dynamique des contacts de langues, l'évolution des usages des langues et de leur place à l'école en Angola est particulièrement visible à travers l'éclairage de l'histoire. Il convient dès lors d'exposer notre conception de la mise à profit de l'histoire dans cette recherche en didactique des langues et des cultures et de justifier la réalisation d'un cadre historique détaillé.

### 3.3 Histoire et didactique des langues et des cultures

En entreprenant une recherche sur un contexte africain qui est une ancienne colonie portugaise, faire appel à l'histoire est apparu comme une double nécessité. Premièrement parce que notre propre curiosité était éveillée et deuxièmement en raison de son apport dans la recherche d'une meilleure compréhension. Pour autant, cette évidence mérite d'être justifiée.

Même si aujourd'hui une majorité des travaux portant sur les contextes didactiques propose un cadrage historique, cet usage de la discipline histoire a souvent été discuté voire rejeté. Goffman en rappelle un bon exemple en sollicitant son expérience de sociologue aux États-Unis dans les années 1940<sup>67</sup>. L'insistance de Goffman sur l'importance du tournant vers une étude sociale s'intéressant non plus seulement à ceux « du haut » rejoint les conceptions plus anciennes de Gramsci (1971 [1926-1934]), d'Hobsbawm (1959) ou encore de Said (2005 [1998]) qui plaident pour une histoire « par le bas » réhabilitant les sujets « subalternes » de l'histoire. Pour Said, l'intellectuel a également un nouveau rôle à jouer vis-à-vis du travail historique<sup>68</sup>.

Nous retenons deux aspects de ces propos. Tout d'abord, les évolutions de la recherche historique et des cadres épistémologiques disciplinaires au 20<sup>e</sup> siècle ont participé à un nécessaire changement de regard, plus soucieux de comprendre et de prendre en considération l'histoire sociale. Pour autant, le travail de reconstitution d'un contexte historique prend pour base les traces et implique en priorité le recours à des corpus écrits.

---

<sup>67</sup> Goffman (1983) explique que sous l'influence du champ de l'anthropologie, l'usage de l'histoire est à cette époque tabou en raison de l'idée que le rôle et la fréquence d'une pratique sociale sont plus importants que son histoire. Par ailleurs, les sociologues estiment alors qu'aucune affirmation historique ne peut être prouvée. *Depuis l'histoire est redevenue une science tout à fait respectable au regard des sociologues américains. En effet l'histoire semble avoir évolué très rapidement sur les faits et gestes des Rois, sur les grandes batailles, sur les factions politiques et les actions de leurs leaders, et quant à la recherche en économie, elle s'est aussi transformée en histoire économique... Partant de là elle s'est posée des questions intéressantes telles que la vie des classes laborieuses, la vie quotidienne des classes moyennes, les circonstances propres à la vie des femmes, et d'autres sujets sociologiques dignes d'intérêt. Ainsi il est devenu évident pour nous tous qu'une pratique sociale ne pouvait jamais s'étudier de façon intelligente sans utiliser des données historiques (Ibid. : 198).*

<sup>68</sup> *Ainsi, par exemple, au moment de la guerre du Vietnam, de l'intervention américaine à Panama ou de la guerre du Golfe, le rôle de l'intellectuel consistait à déterrer les vérités oubliées, à établir les connexions que l'on s'acharnait à gommer et à évoquer les alternatives qui eussent permis d'éviter la guerre et son lot de destruction (Said, 1996 : 38).*

En Afrique, il est indéniable que la colonisation a participé à une entrée de l'écrit dans nombre de sociétés. Mais l'écrit ne peut être considéré comme l'apanage des seules langues européennes introduites sur le continent. Outre l'amharique en Éthiopie ou encore le tifinagh pour les Berbères, l'introduction de l'Islam et de l'arabe sur le continent a contribué à une diffusion précoloniale de l'écrit avec notamment le cas de l'ajami, terme utilisé pour qualifier l'utilisation de l'alphabet arabe pour transcrire des langues africaines dont le haussa et le kiswahili (Diallo, 2012). Toutefois, dans une nation d'Afrique australe comme l'Angola située hors de la sphère culturelle arabo-musulmane à l'époque précoloniale européenne, l'arrivée de l'écrit coïncide avec la colonisation. Or, le fait colonial rend justement difficile la reconstitution de cette histoire sociale défendue par Goffman puisque la sphère écrite est réservée aux lettrés, autrement dit aux colons, aux missionnaires et à l'élite métisse et plus rarement à une minorité noire lettrée. L'historiographie portugaise de la période coloniale ne laisse pas ou peu de place aux voix des subalternes. Comme le rappelle avec justesse Coquery-Vidrovitch (2010), une importante difficulté réside donc dans le fait que les traces laissées par l'épisode colonial ne sont pas les mêmes en fonction des groupes (ex-colonisés et ex-colonisateurs). Par conséquent, le chercheur doit réussir à reconstruire le contexte général pour dégager, autant que possible, ce qui est de l'ordre du non-écrit et du vécu de ceux « du bas ». Par ailleurs, Goffman pose la nécessité des données historiques pour comprendre toute pratique sociale. Comment alors envisager de traiter de questions linguistiques et éducatives sans se tourner vers l'histoire de l'espace de recherche, qu'il soit macro ou micro, national ou local ? Notre travail fait donc résolument appel à l'approche historique pour nourrir l'analyse de notre contexte d'étude.

Un autre point important concernant cet usage de l'histoire dans cette thèse est la relation entre histoire et mémoire. La découverte d'une vérité passe par la ou les langues et nécessite une action du sujet. De ce fait, le sujet est celui qui donne sens à son histoire et son environnement en symbolisant le monde. Il est dans l'intentionnalité et donne du sens à un univers de croyances déjà établi dans la culture (Humboldt, 2000 [1828]). Pour Mbembe, le passage de la mémoire à l'histoire à l'époque contemporaine demande un travail symbolique rendu difficile par une forme de surcharge informative :

*Les flux incessants d'événements qui frappent nos consciences ne s'inscrivent guère dans nos mémoires comme histoire. C'est qu'en effet, les événements ne s'inscrivent dans la mémoire comme histoire qu'à la suite d'un travail particulier, psychique autant que social, bref symbolique, et ce travail n'est plus guère pris en charge par la démocratie dans les conditions technologiques, économiques et politiques de notre civilisation (Mbembe, 2015 : 84).*

En didactique des langues et des cultures, il est alors nécessaire de tenir compte du décalage entre la temporalité au plan individuel et la temporalité au plan sociétal, entre mémoire individuelle et mémoire collective (Spaëth, 2014). Dans le cas de cette étude portant sur l'Angola, notre construction d'une mémoire par rapport à ce contexte coïncide quasiment avec le moment de la découverte et du vécu dans la mesure où notre éducation scolaire ne nous avait jamais introduite à cet objet et que sa couverture médiatique en France est sporadique : l'Angola a en particulier fait l'actualité en France durant la Guerre froide (INA, 2015) et l'« affaire Falcone » ou « Angolagate » (Sulitzer, 2009). Autrement dit, notre entrée dans l'histoire de notre contexte d'étude s'est d'abord constituée à travers des récits oraux et écrits simultanés ou *a posteriori* de notre découverte du contexte angolais.

La recherche qui vise la compréhension d'un contexte, d'une culture éducative, de l'évolution des idéologies linguistiques et des représentations des sujets à l'égard des langues appelle clairement à ce travail de l'histoire. En didactique des langues, l'histoire « [d]'une part permet la mise en lumière des différentes lignes de force et des tensions conceptuelles qui président objectivement à sa construction, d'autre part, elle fait surgir les discours, les méthodologies, qui l'ont structurée tout autant que ceux qu'elle a produits » (Spaëth, 2005 : 10).

Cette mise à profit de l'histoire nécessite une critique réflexive, comme le constate empiriquement Spaëth (2014). Elle enjoint aux didacticiens d'établir une distinction entre mémoire et histoire et d'utiliser la relation de la didactique vis-à-vis de l'histoire sociale de manière à éviter une double tendance en didactique du français langue étrangère et seconde : l'hyperconstructivisme, qui revient à donner sens au présent par les récits historiques, et le présentisme, qui contribue au brouillage mémoire / histoire. Un écueil à éviter est donc de seulement établir un lien de causalité vis-à-vis du passé, autrement dit de chercher des éléments de compréhension historique et de les actualiser. Dès lors, tant pour la constitution du cadre historique de cette étude que pour l'analyse des phénomènes observés, il convient de chercher à les inscrire dans un contexte historique et non pas simplement à en réaliser une narration :

*À la déshistoricisation plus ou moins consciente qui détermine l'ignorance active ou passive du contexte historique s'associe l'actualisation toujours plus ou moins anachronique que, sauf effort spécial, toute lecture opère inconsciemment par le seul fait de rapporter les textes à l'espace des possibles du moment et à la problématique philosophique inscrite dans cet espace :*

*cette référence « actualisante » est ce qui permet de produire, par l'anachronisme, un commentaire à la fois daté et faussement chronique qui, lors même qu'il se croit fidèle à la lettre et à l'esprit des pensées qu'il veut simplement reproduire, les transforme, parce que l'espace dans lequel il les fait fonctionner est transformé* (Bourdieu, 1998 [1992] : 499).

Pour Bourdieu, ignorer ce double effort revient à comprendre de manière anachronique et ethnocentrée, ce qu'idéalement nous souhaitons éviter. Il préconise alors, en sus d'un regard attentif à l'histoire sociale, la « double historicisation » qui consiste à reconstituer le contexte de production des textes et discours objets d'étude tout en prêtant attention aux conditions et à l'époque de réception et d'interprétation. Le processus d'historicisation aide à la compréhension des idées, des concepts, des phénomènes ou des catégories parce qu'elle permet d'en découvrir les principes sous-jacents. Cette méthode d'analyse sert à rendre compte des conditions politiques et idéologiques de la production d'un discours pour en permettre une meilleure compréhension, notamment l'intention de son (ses) auteur(s). Pour ce faire, le chercheur doit réussir à reconstruire le champ spécifique qui leur a donné forme et à articuler le passé et le présent. L'usage de l'histoire repose alors sur l'élaboration de cette relation « entre les différents discours et le récit historiographique produit dans le sillage de l'interprétation de l'historien » (Spaëth, 2014 : 231). L'enjeu pour notre recherche est bien cette rencontre des modes « synchronique » et « diachronique », au sens que Saussure (2005 [1916]) a donné à ces termes pour les études linguistiques.

*On comprendra d'autant mieux la nécessité de travailler ici les deux modes d'historicisation : sur un mode synchronique / individuel et horizontal, susceptible de rendre compte d'une mémoire particulière et sur un mode diachronique / collectif et vertical, susceptible de rendre compte d'une histoire sociale* (Spaëth, *Ibid.* : 241).

Cette question de l'herméneutique dans le travail sur notre corpus didactique (chapitres 7 à 9) représente un enjeu fort dans la mesure où la visée interventionniste que nous attribuons à la didactique des langues et des cultures tend à faire garder la situation éducative et linguistique présente à l'esprit, menant facilement au risque d'actualiser<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> À ce propos, à la fin de son ouvrage consacré à l'œuvre d'Heidegger, Bourdieu écrit : *en fait dès que l'on s'inquiète de comprendre, et non d'inculper ou de disculper, on aperçoit que le penseur est moins le sujet que l'objet de ses stratégies rhétoriques les plus fondamentales, celles qui se mettent en œuvre lorsque, guidé par les schèmes pratiques de son habitus, il est en quelque sorte traversé, tel un médium, par la nécessité des espaces sociaux, inséparables d'espaces mentaux, qui entrent en relation à travers lui* ». (cité par Bouveresse, 2003 : 112, de *L'Ontologie politique de Martin Heidegger*).

Ce qui complexifie le travail d'historicisation est bien « la puissance des grilles culturelles et idéologiques » du chercheur lui-même, ce que Blanchet rappelle à la suite de Morin (1990 [1982]) :

*[...] les chercheurs, les scientifiques, sont aussi et avant tout des êtres humains socialisés, éduqués, « enculturés », porteurs de ces schèmes interprétatifs profondément installés dans leur vision du monde et qu'ils n'ont appris à mettre en question, en général, qu'à propos de leur champ de spécialisation, mais pas ou peu, pas aisément en tout cas, dans tous les autres champs et sur tous les autres facteurs et phénomènes que croise leur spécialité (Blanchet, 2011 : 11).*

Notre adhésion à ces propos induit trois aspects pour cette recherche articulant histoire et didactique des langues et des cultures : la prise en compte du critère idéologique tout au long de notre travail, une réflexion sur la question de l'ethnocentrisme scientifique qui est particulièrement sensible lorsqu'on s'intéresse à un contexte postcolonial et une approche réflexive quant à notre positionnement et notre formation de chercheuse française. Ces trois aspects sont abordés dans la suite de ce chapitre.

### 3.4 Idéologie et didactique des langues et des cultures

Comme exposé au chapitre 1, outre un travail sur la situation sociolinguistique de l'Angola à l'époque contemporaine et la constitution d'un cadre historique solide, cette thèse développe une analyse de corpus didactique. La nécessité de la double historicisation appelle à une réflexion concernant la relation entre idéologie et histoire sociale et plus particulièrement dans l'histoire relative à l'éducation et la constitution du système éducatif angolais. Ce besoin découle en premier lieu du facteur colonial. La mise en place des systèmes éducatifs nationaux en Afrique se fait durant l'époque coloniale et, après les indépendances, ils portent de nombreuses traces de leur paternité exogène. La rupture de l'indépendance a notamment pour effet une reconfiguration idéologique du nouvel État et, par voie de conséquence, de son système éducatif. En second lieu, l'école, en tant qu'institution pensée, financée et mise en place par un gouvernement donné est un lieu sensible de la diffusion de l'idéologie dominante. Enfin, au niveau de la didactique des langues et des cultures, la classe, à travers le discours, la culture éducative et la formation des enseignants mais aussi les supports et programmes d'enseignements, est un des espaces de diffusion d'une – voire à l'heure de la globalisation de plusieurs – idéologie(s) dominante(s).

La définition historique d'idéologie illustre l'impact des évolutions historiques et sociales au plan sémiotique (Rey, 2010 : 1058). Marx redéfinit la notion d'idéologie en 1844 (Salem, 1996), permettant une réappropriation de la définition initiale posée par Cabanis et Destutt de Tracy qui considèrent l'idéologie comme seule théorie des idées. La conception marxiste de l'idéologie a pour principal intérêt de permettre d'appréhender les rapports de domination sous un nouveau jour : l'explicitation d'un phénomène par définition indépendant de sa théorisation et de sa formulation scientifiques permet d'appréhender l'histoire des sociétés autrement. Pour Marx, l'idéologie est un système d'idées et de représentations qui domine l'esprit d'un homme ou d'un groupe social. Cette reconnaissance de la domination sur la pensée individuelle ou collective de représentations est une des étapes qui amène, plus d'un siècle plus tard, certains sociologues à interroger la relation entre savoirs et pouvoir (Foucault, 1966) ou celui entre langage et pouvoir symbolique (Bourdieu, 1982). La conception de Marx et d'Engels (1845-1846) est par ailleurs reprise et complétée par le philosophe communiste Althusser (1965).

*Une idéologie est un système (possédant sa logique et sa rigueur propres) de représentations (images, mythes, idées ou concepts selon les cas) doué d'une existence et d'un rôle historiques au sein d'une société donnée. Sans entrer dans le problème des rapports d'une science à son passé (idéologique), disons que l'idéologie comme système de représentations se distingue de la science en ce que la fonction pratico-sociale l'emporte en elle sur la fonction théorique (ou fonction de connaissance) (Althusser, 1965 : 238).*

Dans cette vue, l'idéologie est pensée comme sans histoire, au sens où elle est omniprésente et transhistorique. L'idéologie correspond alors aux idées que le sujet possède sur le fonctionnement du monde et sur son propre fonctionnement au sein de celui-ci. De cette manière, « l'homme est par nature un animal idéologique » (Althusser, 1970 : 111). Althusser considère que « les idéologies reposent sur l'histoire des formations sociales et des luttes de classes qui s'y développent » (*Ibid.* : 98). Faire le lien avec l'impérialisme européen contribue alors à considérer le fait colonial comme processus contribuant au développement d'une nouvelle idéologie qui se traduit par l'apparition d'une nouvelle catégorie et d'une nouvelle position politique : l'anticolonialisme. Par conséquent, la conception matérialiste de l'histoire développée par Marx, outre le fait qu'elle est la source d'une nouvelle manière de concevoir les sociétés, influence au 20<sup>e</sup> siècle des courants de pensée et des réflexions opposés dont les traductions idéologiques contribuent à une division du globe. Au niveau mondial, le rejet du système capitaliste puis la définition de l'impérialisme comme « stade suprême du



capitalisme » (Lénine, 2001 [1917]), contribue à la construction d'un monde bipolaire, un fait qui a un fort impact dans le contexte angolais terrain de la Guerre froide (*cf. Infra*, chapitre 4 : 126 et sq.). Cette bipolarité a également un impact dans la réflexion en sciences sociales et certains questionnements contemporains en sont les héritiers. Tout comme le capitalisme est considéré comme le stade ultime de la préhistoire – l'histoire commençant au moment où la société sans classe se met en place (Segura, 1990) – le colonialisme européen est conçu comme l'incarnation du mal provoqué par le système capitaliste.

En ce sens, la période consécutive à la fin de la Seconde Guerre mondiale et en particulier celle des indépendances doit être considérée comme un moment de rupture et de basculement idéologique et politique, amplifié par la guerre froide. Autrement dit, le marxisme contribue fortement à ce que l'idéologie coloniale des métropoles soit questionnée et vacille. Dans le cas des décolonisations, il existe alors la possibilité d'un passage d'une idéologie dominante à une autre avec le changement de régime politique et la création des États. Un regard rétrospectif sur la fondation des États-nations en Afrique postcoloniale montre sans peine comment un virage idéologique à l'échelle d'une nation représente de nombreux enjeux dans un monde déjà globalisé. Pour la didactique des langues et des cultures, la question de l'idéologie est également importante dans la réflexion en raison de la place qu'elle joue dans l'histoire de l'école de manière générale.

En réfléchissant sur l'histoire de l'école dans un contexte donné il est important de prendre en compte plusieurs éléments.

*Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles* (Durkheim, 1968 [1922] : 6).

Ces causes historiques relèvent donc de conditions sociales, politiques et économiques à des moments donnés de l'histoire. Ce développement est également soumis à l'influence de l'idéologie dominante concernant la ou les langues de l'enseignement / apprentissage, les contenus sélectionnés ou encore la pédagogie prescrite. Pour Spaëth, cette histoire de l'école « ne peut jamais être seulement que le produit de l'école comme objet social, elle est tout autant produit de l'idéologie qui induit le système, dont l'école est un sous-ensemble » (Spaëth, 1996 : 118).

Pour le cas des empires coloniaux, l'intégration idéologique à l'école se manifeste afin d'asseoir l'hégémonie de la puissance coloniale. Au plan démographique, la constitution d'une élite servant les intérêts de la métropole nécessite un système éducatif sélectif qui, à terme, sépare la population locale entre une masse peu ou pas éduquée et un groupe réduit soumis à l'idéologie dominante. Pour l'école coloniale portugaise tout comme pour l'école coloniale française, cette stratégie d'intégration passe également par l'élaboration de pratiques symboliques pour créer un lien entre centre et périphérie :

- par l'enseignement de notions d'histoire *qui articulent précisément deux historicités qui doivent, désormais, constituer un seul et même bloc.*
- *par une prise en compte du droit coutumier local.*
- *par la création de voies de passage entre le système éducatif colonial et le système éducatif métropolitain* (Spaëth, 1996 : 137).

Selon Althusser, « les appareils idéologiques d'État » sont des institutions qui ne fonctionnent pas sur la base de la « répression » mais « à l'idéologie » : les Églises, les Écoles (publiques et privées), la famille, le système juridique, le système politique (dont les partis), les syndicats, les médias, etc. Malgré leur diversité, ces institutions seraient unies par leur fonctionnement dépendant de l'idéologie de la classe dominante. Leur nombre peut varier en fonction des formations sociales. Althusser prend pour exemple le rôle majeur joué par l'Église durant le Moyen Âge et l'époque féodale en cumulant des fonctions qui, à d'autres époques et lieux sociaux, peuvent être dévolues à plusieurs appareils d'État distincts : le scolaire, le religieux, l'information et la culture. La thèse d'Althusser est que l'appareil d'État dominant dans les « formations capitalistes mûres »<sup>70</sup> est l'appareil idéologique scolaire, même si de prime abord trois autres appareils (le politique, le médiatique et le culturel) peuvent apparaître comme des véhicules flagrants de l'idéologie dominante. L'école apparaît suivant cette perspective comme le lieu d'apprentissage de « savoir-faire » et de « règles » servant à l'« assujettissement à l'idéologie dominante ».

De notre point de vue, la pensée althussérienne, développée durant la période structuraliste, enjoint au didacticien contemporain de tenir compte de cette relation entre État et système éducatif. L'analyse historicisée des curricula, des programmes et des

---

<sup>70</sup> Rappelons qu'Althusser s'appuie en particulier sur l'histoire de France et les suites de la Révolution de 1789 qui a mené à une longue lutte pour remplacer l'appareil idéologique d'État jusqu'alors dominant, l'Église.

supports d'enseignement et d'apprentissage représente un apport significatif dans l'examen de l'influence de l'idéologie dominante, c'est-à-dire celle de l'autorité officielle en charge du système éducatif. L'ensemble des productions didactiques issues de politiques linguistiques et éducatives sont des piliers des systèmes éducatifs sur lesquels les gouvernements agissent – et dans le contexte de l'aide au développement, s'y adjoint l'effet des politiques des grands acteurs de la Communauté internationale. Leur production ne marque pas seulement une volonté de développement social. Ce sont également des outils ancrés dans leur époque de conception et dans une ou des idéologies dominantes. De ce fait, tant dans l'approche historique du contexte (chapitre 4) que dans l'examen des objets didactiques à suivre (chapitre 7 à 9), une attention particulière est portée à la mesure et à la forme de l'idéologie à l'époque coloniale puis postcoloniale. L'objectif est alors d'historiciser le paramètre idéologique de manière à pouvoir en mesurer certains effets sur le savoir prescrit, le choix de la méthodologie d'enseignement / apprentissage, la conception de la relation langue-culture et l'évolution de la culture éducative dominante.

Relativement à l'Angola en tant que contexte, nous avons dit que l'indépendance peut être considérée comme un moment potentiel de rupture au plan idéologique. Mais il est plus largement nécessaire de prendre en considération la réalité du fait postcolonial, et pas seulement sur un plan périodique, et avec notamment pour objectif l'appréhension de l'influence des idéologies dominantes dans l'évolution du système éducatif.

### 3.5 Les études postcoloniales : apports

Au plan historique, dire que le moment de l'indépendance est un tournant dans l'histoire d'un territoire qui passe du statut de colonie à celui d'un État-nation paraît relever de l'évidence. Ce bouleversement entraîne de fait des changements profonds dans les manières de penser le monde et de réfléchir sur les sociétés. Pour l'anthropologue Agier, l'histoire de sa discipline de référence a été marquée et réorientée « par trois processus qui ont parcouru les dernières décennies et dont on peut situer l'amorce entre la sortie de la Seconde Guerre mondiale (années 1940-1950), les grandes décolonisations (années 1960-1970), et la fin de la guerre froide (années 1980-1990) » (Agier, 2013 : 78).

*Ce contexte historique a été marqué par une crise générale des grands paradigmes relatifs, pour ce qui concerne plus directement les savoirs de l'anthropologie, aux transformations des représentations de l'individu, à la formation et à*

*l'imposition progressive de l'échelle mondiale, et aux multiples troubles et conflits associés à la question des frontières, qu'il s'agisse de leur existence même, de leurs délimitations ou de leur rôle (Agier, Ibid. : 78).*

Les trois processus relevés par Agier, dont celui des indépendances, sont également déterminants pour la didactique des langues et des cultures appliquée aux terrains africains. La création de l'Unesco en 1946 dans l'immédiat après-guerre participe à un changement significatif des discours sur les langues d'enseignement, en particulier pour un continent, l'Afrique, où la réalité de la colonisation a pour corollaire un taux d'analphabétisme très élevé. Ensuite, le moment des indépendances entraîne une reconfiguration des conditions politiques dans les actions éducatives et linguistiques menées par les ex-colonisateurs et signe également la prise en main des systèmes éducatifs publics par les premiers gouvernements postcoloniaux. Enfin, la fin de la Guerre froide constitue un tournant pour les nations africaines ayant fait le choix du socialisme à l'indépendance, ce qui est le cas de l'Angola (*cf.* chapitre 4 : 201 et sq.). Les rapports de partenariat dans le domaine éducatif sont alors modifiés.

Pour cette étude portant sur la question linguistique et éducative, les moments de rupture sont cruciaux pour l'analyse et la réflexion. Le moment de l'indépendance, qui coïncide avec le maintien postcolonial de la langue du colonisateur dans un environnement de renouveau politique et idéologique majeur, prête à s'interroger sur l'évolution de l'écosystème linguistique (Mufwene, 2010) dans un contexte postcolonial. Il est alors important de problématiser ce que signifie et ce qu'apporte la notion de postcolonial pour la didactique des langues et des cultures appliquée au contexte angolais.

Les études postcoloniales sont apparues justement en réaction à la rupture engendrée par les indépendances. Penser le contexte angolais à l'aune de ce processus postcolonial pourrait signifier tenir compte de l'ancrage temporel de notre époque qui se caractérise *a priori* par cette postériorité vis-à-vis du fait colonial. Toutefois, cette vue revient à seulement considérer cette question dans une conception euro-péo-centrée et chronologique qui, comme le souligne Baneth-Nouailhetas, a tendance dans le langage courant à restreindre le colonialisme à celui des nations européennes. Il convient donc de prendre garde, d'une part, à bien envisager le fait postcolonial comme un processus théorique et non un état, chronologique ou historique, et, d'autre part, à tenir compte de « son rapport direct avec l'historicité du présent et des langues » (Baneth-Nouailhetas, 2006 : 48).

Pour faire cette distinction entre le sens chronologique, limité à l'histoire et à la politique, et le sens théorique de postcolonial, certains, comme l'historien Lazarus (2006 : 61), font le choix d'utiliser l'adjectif « post-colonial » (avec trait d'union) pour désigner la période succédant à la colonisation. Clavaron rappelle aussi que le caractère instable du concept de *postcolonial* incite au travail herméneutique.

*Le terme « postcolonial » présente une double acception et une double orthographe : chronologique avec trait d'union pour désigner ce qui vient « après la colonisation », épistémologique sans trait d'union, au sens critique de l'état colonial et de ses conséquences. En fait, se trouve même une troisième graphie avec une barre oblique – post/colonial – pour marquer la continuité entre les périodes coloniales et post-coloniales et l'absence de césure franche (Clavaron, 2011 : 12).*

Dans ce travail, nous choisissons l'usage d'une graphie unique sans pour autant écarter la nuance sémantique de postcolonial.

Au plan chronologique, il est possible lorsqu'on qualifie un événement de postcolonial de se demander s'il est question du passé, du présent ou d'un processus inachevé. Clavaron (2011) pose aussi la question de sa spatialité : les espaces considérés comme postcoloniaux peuvent être distingués en deux groupes. Soit ce sont des États, anciennes colonies de peuplement, où les Européens sont restés au détriment des populations locales, soit ce sont des États où les populations locales ont réussi à obtenir leur indépendance. Pour illustration, des duos opposés peuvent être posés pour l'espace anglophone (Inde / Nouvelle Zélande ou encore Nigéria / Canada) et l'espace francophone (Algérie / Canada-Québec ou Madagascar / Île de la Réunion). Pour l'espace lusophone dont l'Angola fait partie, le Portugal n'a conservé que Madère et l'Archipel des Açores, dont les populations sont très nombreuses.

Lazarus (2006) considère qu'outre le paradigme des indépendances qui a influencé l'émergence des paramètres majeurs des études postcoloniales, ce sont surtout les changements au niveau de l'économie politique mondiale à partir des années 1970 qui ont un impact : le défi historique posé par le Tiers-Monde, la perte d'influence des idéologies révolutionnaires socialistes et la fin d'un mode bipolaire avec la chute du mur de Berlin en 1989. La critique postcoloniale n'aurait pas fait sens dans le contexte historico-idéologique des années 1970.

Sans prétention à l'exhaustivité, la confrontation des vues parfois fort discordantes de chercheurs français ou francophones permet de prendre la mesure de l'ampleur du débat autour du terme postcolonial, ce qui rend par conséquent *a priori* discutables son usage comme critère de recherche. Pour certains, l'abondance des travaux se réclamant de ce courant théorique, tout autant que leur caractère relativement récent<sup>71</sup>, peuvent être considérés comme critiquables comme le laissent à penser Bayart et al. (2010), King (2000) ou encore Smouts (2007). Pour d'autres, les courants de pensées majoritairement initiés à travers des œuvres et des critiques littéraires<sup>72</sup> apparaissent comme pourvoyeurs de nouveaux concepts et théories, bénéficiant au nécessaire renouveau de la recherche (Bancel, Bernault, Blanchard. et al. (dir), 2010 ; Clavaron, 2011 ; Collignon, 2007 ; Lacoste, 2006, 2010 ; Moura, 1999 ; Murphy, 2011 ). Les propos tenus par Sibeud nous semblent bien résumer les défauts et les avantages des études postcoloniales :

*Cet engouement peut surprendre. Les Post-Colonial Studies sont délibérément transdisciplinaires, bardées de références théoriques assez hétérogènes et quelque peu jargonnantes. Elles posent cependant des questions importantes en particulier aux historiens. Peut-on dire que nous vivons dans un monde «Post-Colonial», c'est-à-dire libéré politiquement, économiquement et culturellement des formes coloniales de domination et de leurs éventuels avatars, mais en même temps profondément marqué par cette domination ? Et si tel est le cas, comment rendre compte de la diversité des expériences historiques des ex-colonisés et des ex-colonisateurs en évitant le double écueil d'un éclatement de l'histoire en récits divergents ou, au contraire, de son enfermement dans une logique binaire qui reconduirait sempiternellement l'opposition entre «eux» et «nous»? (Sibeud, 2004 : 87).*

L'évolution des rapports de domination et le travail de l'histoire postindépendance sont au cœur de la réflexion postcoloniale. Ces deux aspects justifient bien l'usage de la théorie postcoloniale pour notre travail au regard des propos développés dans les deux sections précédentes concernant l'usage de l'histoire dans notre travail et la prise en compte des enjeux liés à la question idéologique.

---

<sup>71</sup> En France, l'année 2005 est souvent conçue comme un moment de rupture dans la réflexion sur le lien entre société nationale et colonialisme. Lacoste (2006) propose cependant l'année 1998 comme moment du renouveau du débat sur le colonialisme en France à l'occasion, symbolique, du 150<sup>ème</sup> anniversaire de l'abolition de l'esclavage dans les territoires insulaires colonisés par la France : Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion. Les travaux menés par les historiens Bancel et Blanchard témoignent de ce tournant : ils publient successivement *La fracture coloniale, la société française au prisme de l'héritage colonial* (2005), *La République coloniale* (2006), *Culture coloniale en France : de la révolution française à nos jours* (2008)<sup>71</sup>. En 2010, l'adjectif postcolonial fait titre : *Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*.

<sup>72</sup> Voir la *Chronologie de la littérature postcoloniale* en annexe 1 (p.2) d'après le travail de Lazarus (2006). Lazarus présente une chronologie indicative non exhaustive mais témoignant du vaste champ constitué par les littératures postcoloniales. Cette nomenclature vise à exposer la diversité des travaux littéraires postcoloniaux aux statuts variés (autobiographie, discours colonial, théâtre, fiction, non-fiction, poésie, texte clé des études postcoloniales) en mettant en regard un « cadre historique de référence » constitué des événements politiques ou sociaux. Elle commence en 1898, date à laquelle les USA deviennent « une puissance impérialiste à l'échelle mondiale » (*Ibid.* : 6). Lazarus intègre à la fois des événements historiques à la signification globale et des événements d'importance à un niveau plus localisé. Il montre que le local a pu avoir des conséquences globales ou simplement être significatif pour une population donnée et pour un cadre spatio-temporel restreint.

De notre point de vue, un intérêt majeur des théories postcoloniales – mais aussi des « *Southern Theories* » ou théories du Sud – est le développement d'un pluricentrisme scientifique qui permet de repenser le lien entre centre et périphérie. Pour Balandier (2007), la situation postcoloniale encourage à l'autonomie de la pensée et à se libérer des « effets de conjoncture dominante ». À sa suite, Murphy (2011) défend l'importance de la période contemporaine et le besoin de comprendre le rôle joué par le colonialisme dans les sociétés actuelles. De cette question du centre et de la périphérie découle la problématisation du statut de l'universitaire vis-à-vis de son sujet d'étude et du possible « fossé » engendré par la différence d'appartenance sociale : [...] *la critique de l'eurocentrisme et d'une historiographie élitiste et directive fait partie intégrante du geste fondateur des études postcoloniales* (Lazarus, 2006 : 17). Nombre de chercheurs des études postcoloniales adoptent des postures antinationalistes et antimarxistes. La pensée postcoloniale provoque ainsi une critique sur la partialité du reste de la communauté des chercheurs. Du point de vue de la critique postcoloniale, le modèle et la formation occidentaux prévaudraient et l'appartenance sociale des théoriciens renverrait au capitalisme global (ou aujourd'hui, au néo-libéralisme selon les vues théoriques développées par certains chercheurs en didactique des langues et des cultures comme Maurer (2011), Huver (2014) ou encore Debono (2014)).

L'apport de cette réflexion pour notre recherche est double.

Le premier apport significatif des théories postcoloniales est de nous conduire à interroger notre positionnement de chercheuse du Nord travaillant au sujet d'un contexte du Sud : dans la partie finale de ce chapitre nous mettons à profit cette interrogation pour exposer notre posture et expliquer comment la part de subjectivité de la recherche est prise en compte (*cf. Infra.* : 121).

Le second apport est de nous inciter à prendre soin d'intégrer la relation centre-périphérie dans l'analyse et la réflexion. Ce travail de recherche en français qui prend pour objet une nation d'Afrique lusophone requiert d'emblée l'ouverture vers un autre centre. Pour le cas de l'Angola, la relation historique entre centre et périphérie, qui est le corollaire de l'expérience coloniale, nécessite de se tourner vers le Portugal. Mais cette démarche d'ouverture ne doit pas se cantonner à explorer cette autre relation centre-

périphérie, avec le risque de l'écueil d'une simple comparaison avec la relation entre le centre français et les périphéries constituées par les nations issues de l'ancien Empire colonial français. L'ouverture doit chercher à déterminer quels sont les nouveaux centres, c'est-à-dire ceux avec lesquels la nation angolaise en tant que périphérie, développe des relations fortes et influence la recherche et la diffusion de nouveaux savoirs et idéologies. Dans les études et écrits sur l'Afrique, Copans (1971) considère que l'évolution des théories et des idéologies, notamment dans le domaine anthropologique, se construit en fonction de la nature des relations entre le contexte spatial de création théorique (les anciennes métropoles coloniales) et le lieu de son application (l'Afrique). Pour lui, il existe (à la date de ses écrits) cinq périodes dans cette évolution et chacune d'elle est caractérisée par le lien entre contexte historique et social, configuration idéologico-théorique et approche disciplinaire (*cf.* annexe 2 : 5). Copans dresse « une esquisse rapide des études africaines en anthropologie et sociologie et les raisons de leur évolution » (1974 : 81) et rappelle qu'une production scientifique est déterminée socialement et est en lien direct avec les conditions historiques de son façonnement, son fonctionnement théorique étant lui-même déterminé par « l'outillage conceptuel et les médiations idéologiques du groupe auquel appartient (de droit ou de fait) le scientifique » (Copans, *Ibid.* : 84)<sup>73</sup>. Pour lui, cette détermination sociale de la fonction scientifique entraîne au moins trois réalisations concrètes :

- La relation entre les différentes idéologies (religieuses, politiques, pédagogiques) et le savoir scientifique ;
- Le rapport entre dominance, à une époque donnée, d'un type d'idéologie et place et fonction accordées au savoir scientifique ;
- Le lien entre idéologie de groupe ou de classe sociale et place et fonction accordées au savoir scientifique dans la « configuration des conditions sociales » (Copans, *Ibid.* : 85).

Ces propos justifient d'une part la démarche de double historicisation que nous défendons dans ce travail de manière à prendre en compte les conditions de production, tant des corpus analysés que de ce travail lui-même. Ils invitent également à prendre soin de réfléchir aux concepts mobilisés dans notre discipline de référence aujourd'hui, notamment à l'heure où prédomine largement une influence des centres du Nord vers les

---

<sup>73</sup> Althusser prend directement à partie son lecteur en lui rappelant leur statut identique de *sujet* et, en tant que tel, de « pratiquant » des *rituels de la reconnaissance idéologique* (1970 : 112-113). Pour lui, le discours scientifique est donc porteur d'une idéologie sauf s'il est produit *sans sujet*, ce qui s'avère impossible.



contextes du Sud dans le processus de transposition didactique. Ensuite, ils mènent à prendre en considération la multiplication des centres et des périphéries, et par là même à parler de lien centres-périphéries. Enfin, ils permettent de prendre en compte une spécificité du contexte angolais par rapport à d'autres contextes d'Afrique subsaharienne qui a bien des incidences sur les idéologies en présence : la date d'indépendance.

Nous finissons cette réflexion sur l'apport des théories postcoloniales dans notre travail par une courte digression au sujet des dates d'indépendance. La carte ci-dessous illustre bien le fait que la réalité de l'indépendance est asynchrone en Afrique.

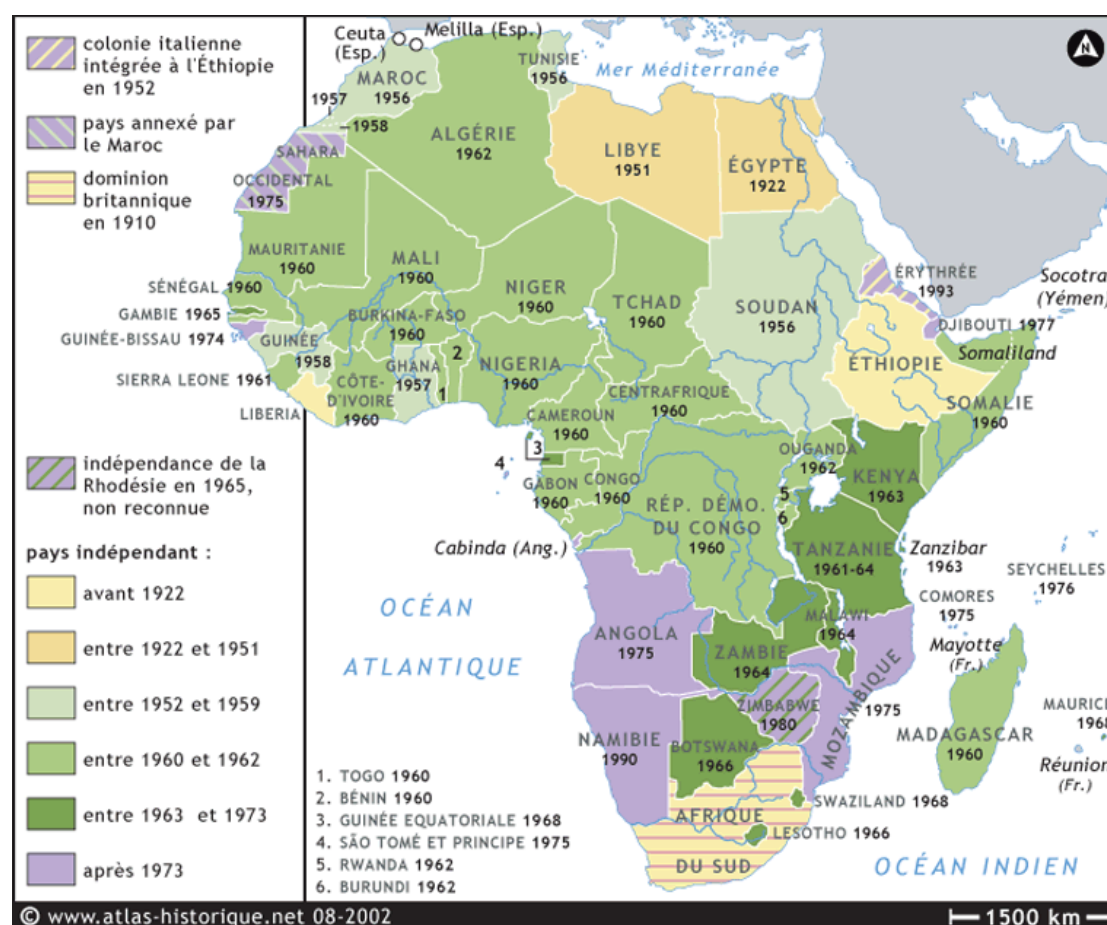


Figure 9 : carte des indépendances en Afrique – 1910 à 1993

Au plan chronologique, le 20<sup>e</sup> siècle est postcolonial dans sa durée lorsqu'il s'agit du continent africain puisque la première indépendance date de 1910 et la dernière de 1993. Le décalage temporel dans les accessions aux indépendances de chaque nation africaine conduit à la création d'espaces distincts. La chronologie des indépendances

commentée en annexe 3 (p.6) permet de rappeler que dans leur grande majorité, elles se sont déroulées après la Seconde Guerre mondiale, plus particulièrement dans les années 1960 dans le cas de l’Afrique anglophone et francophone<sup>74</sup>. *1960 est une date clef pour le continent africain, puisqu’en amont et en aval de cette année-là, l’histoire des pays africains colonisés par la France connaît un tournant.* (Spaëth, 1996 : 5). Dans la réflexion de Spaëth au sujet de l’indépendance comme moment de rupture, elle souligne que dans le cas des anciennes colonies françaises, cette notion de rupture prête à interrogation. Si du côté africain elle est une réalité, du côté français les actions menées par la France s’inscrivent dans une « réitération » mais « dans des conditions politiques nouvelles » (*Ibid.*). Pour le cas de l’Angola et des autres nations de l’ancien empire colonial portugais, outre cette prudence à adopter concernant la notion de rupture en fonction du point de vue adopté (centre ou périphérie), il est déterminant de tenir compte du décalage temporel des indépendances (en 1975) par rapport au tournant de 1960 pour la majorité des autres nations africaines. Dans le cadre historique, nous prenons soin de traiter des reconfigurations sociales, politiques et idéologiques au niveau continental engagées à partir de 1960 et de leur impact sur les territoires encore colonisés à cette date qui participe notamment à fragiliser la métropole portugaise (*cf. Infra* : 161 et sq.).

Ce détour sur les dates d’indépendance permet de renforcer la pertinence des apports des théories postcoloniales (relation centre-périphérie et positionnement / historicisation de la recherche mais aussi des discours objets d’analyse) et ouvre la voie à la piste de réflexion suivante, qui est activée par la critique postcoloniale : celle de l’ethnocentrisme scientifique.

### 3.6 Ethnocentrisme scientifique : quel dépassement ?

En France, le concept d’« ethnocentrisme » est posé par Lévi-Strauss à l’occasion d’une série de publications contre le racisme commandée par l’Unesco en 1952. Dans *Race et histoire*, l’anthropologue rejette le concept de « race » pour lui substituer celui de « diversité ». Il montre que dans l’usage de la catégorie « barbare » dans l’Antiquité tout comme dans celle de « sauvage » pour la civilisation occidentale moderne, il y a un déni identique de la diversité culturelle à travers le rejet de l’Autre en dehors de la culture et de

---

<sup>74</sup> En comparaison, la majorité des anciennes colonies en Asie ont accédé à l’indépendance une décennie plus tôt.

la norme. L'ethnocentrisme mène à percevoir la diversité humaine au seul prisme de l'environnement d'origine d'un individu et le conduit à surestimer les valeurs, les idées et les savoirs de son groupe, de sa communauté ou encore de sa nation. Conséquemment, l'ethnocentrisme scientifique peut à la fois découler d'une loyauté à une discipline unique tout autant que d'une mise à contribution d'un univers de référence exclusif, tourné vers lui-même et / ou considéré comme supérieur. Les formes de discours scientifiques soumettent alors toute donnée du monde social aux catégories produites dans un champ disciplinaire et / ou scientifique réduit. Sortir de l'ethnocentrisme scientifique appelle donc à se tourner d'une part vers d'autres champs disciplinaires mais aussi vers l'ailleurs, l'altérité et la diversité en considérant de nouvelles catégories comme celles surgies à chaque rupture épistémologique dans l'histoire des sciences humaines.

Si la réalité de la circulation transnationale des savoirs est aujourd'hui encore déséquilibrée (rapports Nord / Sud), elle est néanmoins indéniablement en croissance depuis les indépendances et la mise en question de l'hégémonie du savoir occidental et de la primauté du discours des centres coloniaux historiques, en particulier dans les anciens territoires colonisés et à travers la critique postcoloniale. Pour autant, elle ne doit pas être considérée comme l'apanage exclusif d'un monde post-moderne et postcolonial comme le montre bien Hobsbawm en défendant que dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle « le monde avait cessé d'être monocentrique » :

*[...] l'ère des empires ne fut pas seulement un phénomène économique et politique mais aussi culturel. La conquête du globe par une minorité « développée » modifia profondément les visions du monde, les idées et les aspirations des hommes, aussi bien par la contrainte que par les institutions, par l'exemple que par les transformations sociales. Dans les pays dépendants, seules furent véritablement touchées les élites indigènes, bien qu'il ne faille naturellement pas oublier que dans certaines régions, l'Afrique noire par exemple, ce fut l'impérialisme lui-même ou son corollaire, les missions chrétiennes, qui permirent l'émergence de nouvelles élites éduquées à l'occidentale (Hobsbawm, 2012 [1987] : 73).*

En ce sens, tout comme les indépendances sont un moment de rupture épistémique, le processus de colonisation est un pourvoyeur, durant plusieurs siècles et à l'échelle globale de rencontres, de contacts, de chocs et aussi de ruptures.

*La civilisation moderne a, durant les trois derniers siècles, représenté un bouleversement colossal du monde. La Terre a changé complètement de physionomie. Et dans ce processus s'est refondée, dans une certaine mesure, la condition linguistique de l'humanité (Sharma, 2013 : 420).*

Sharma souligne la reconfiguration à l'échelle planétaire du langage au sens où la colonisation en tant que processus de la globalisation a contribué à la diffusion et à la

circulation de nouveaux concepts, catégories et notions. Cet état de fait est valable dans le champ de la pédagogie puis dans celui, plus récemment constitué, de la didactique des langues et des cultures. Toutefois la circulation des concepts, catégories et notions peut être l'objet de profondes incompréhensions et ne signifie pas que leur transport aboutisse à leur appropriation réelle. Cette problématique est bien illustrée dans l'ouvrage *Tour du monde des concepts* dirigé par Legendre<sup>75</sup> (2013) dans lequel neuf concepts<sup>76</sup> du discours moderne contemporain font l'objet de réflexions quant à leurs équivalents ou à leurs traductions dans une quinzaine de langues. Au-delà de la filiation linguistique entre certaines langues, le problème posé par des univers linguistiques différents est celui du réseau de référence propre à chaque langue. Si donc la circulation des idées et des concepts est favorisée par le processus historique de globalisation et peut constituer un rempart contre l'ethnocentrisme scientifique, la relation langue-culture peut quant à elle faire émerger une forme de frein en raison de l'aspect local de nombre d'univers de référence.

En se tournant vers les théories postcoloniales à ce propos, l'expérience planétaire du colonialisme est considérée comme ayant « contribué à une universalisation des représentations, des techniques et des institutions » (Bancel et al., 2010 : 32). Or justement, le renouveau de la pensée et de la recherche sous l'effet des indépendances additionné à l'accélération du processus de globalisation permet d'amoindrir cette universalisation (Mufwene et Vigouroux, 2014). La prédominance longtemps peu discutée de la vision épicentree occidentale est désormais un objet de recherche et conduit depuis les années 1980 à la création de courants théoriques dédiés tels que les *Southern Theories* ou les *Subaltern Theories*.

Nombre d'auteurs considèrent dès lors que la réalité des indépendances a ouvert la voie à une rupture de l'ethnocentrisme scientifique en contribuant à l'émergence de discours « décentrés » et émanant des anciennes « périphéries ».

---

<sup>75</sup> Dans cette circulation des savoirs, l'appropriation de nouveaux concepts, notions et catégories ne peut être posée pour évidente : *en quoi, jusqu'à quel niveau de profondeur, les constructions langagières d'autrui sont-elles touchées, c'est-à-dire infiltrées, par une foi étrangère ? Car il s'agit de cela : de la foi dans les mots, et à travers les mots, de la vie de la représentation. Derrière cette remarque se profile la logique de la condition humaine, à laquelle la techno-science-économie appliquée à convertir la planète ne saurait déroger : nul ne rêve ni ne pense à la place d'un autre* (Legendre, 2013 : 11-12).

<sup>76</sup> Religion, vérité, loi, État, société, corps, nature, danse et contrat.

*Une nouvelle dynamique historique s'est récemment mise en branle, qui modifie fondamentalement la relation qu'entretiennent les anciens centres et les anciennes périphéries. Le centre est devenu pluriel. Nous vivons aujourd'hui, comme le disait Eisenstadt, dans un monde fait d'hégémonies toujours en mouvement (Bhargava, 2013 : 41).*

Ce nouveau mouvement de la recherche vient alors bouleverser les formes et le mécanisme de ce que Bhargava nomme « l'injustice épistémique » (*Ibid.*) c'est-à-dire celle subie par ceux qui ont été colonisés par l'Occident et résultant de son hégémonie intellectuelle.

*Il y a injustice épistémique quand les formes épistémiques fondamentales d'un groupe sont modifiées par l'action – délibérée ou non – d'un autre groupe, plus dominant ou plus puissant (Bhargava, *Ibid.* : 46).*

La fin du monopole des traditions occidentales modernes aboutit au « début de la fin de ce que l'on peut nommer la colonisation des esprits et des cultures intellectuelles » (Bhargava, *Ibid.* : 42).

Grosfoguel plaide pour un « pluri-versalisme décolonial » dans une ère de la « transmodernité » entendue comme projet politique de décolonisation du monde, des pensées et des savoirs. Il pose l'eurocentrisme comme un « fondamentalisme hégémonique ».

*Il est en outre le plus dangereux, car adossé à un pouvoir militaire, financier et culturel lui permettant d'imposer sa domination au sein du système global. En ce sens, une rupture épistémique par rapport au racisme épistémique de l'eurocentrisme implique que la perspective épistémique décoloniale puise dans un canon intellectuel qui ne se limite pas au seul canon occidental (y compris son versant critique).*

*Une perspective décoloniale ne saurait être fondée sur un universel abstrait (un universel particulier s'érigeant en dessein universel global / impérial), mais devrait être le fruit d'un dialogue critique entre divers projets / perspectives politiques – divers sur les plans épistémique, éthique et cosmologique – visant à construire un monde « pluriversel ».*

*La décolonisation du savoir implique de prendre au sérieux les perspectives, les cosmologies et les intuitions à l'œuvre dans les pensées critiques du Sud, élaborées depuis et / ou conjointement à des espaces et des corps radicalement et / ou sexuellement subalternes. (Grosfoguel, 2010 : 120).*

Nous mettons cependant en partie en question la portée réelle de cette ouverture défendue par les *postcolonial studies*, les *Southern Theories* ou encore les *Subaltern Theories* et cette fin possible de l'ethnocentrisme scientifique. D'une part, les théories postcoloniales puisent nombre de leurs concepts dans l'épistémè occidentale en privilégiant les idées développées par Lacan, Gramsci, Foucault ou encore Derrida. Ce « pluri-versalisme » méthodologique, théorique et épistémique doit certes passer par cette ouverture à la pensée de l'Autre, par la mise en résonance des catégories, des concepts et des courants

développés dans les centres universitaires mondiaux mais elle ne peut faire table rase de la pensée occidentale qui appartient bien à une pensée globale. D'autre part, le danger d'un eurocentrisme « adossé à un pouvoir militaire, financier et culturel » évoqué par Grosfogel est toujours une réalité dans la mesure où nombre d'États en voie de développement, maintiennent, par choix ou par obligation, un rapport de dépendance et donc de domination vis-à-vis des bailleurs de fonds de la Communauté internationale dont on ne peut renier une paternité profondément occidentale et inscrite dans l'idéologie des valeurs de la démocratie. Dans le cadre de cette recherche portant pour partie sur les politiques linguistiques et éducatives d'une nation considérée comme en voie de développement, cette forme de domination exogène contemporaine est donc examinée (aux chapitre 5, 6 et 9, notamment au sujet des politiques en faveur des langues nationales et des actions de formation des enseignants).

Cette partie fait clairement ressortir l'impact de la globalisation dans la mise en place d'une discussion de l'ethnocentrisme scientifique. La partie suivante s'attache à problématiser les effets de la globalisation pour la didactique des langues et des cultures.

### 3.7 De la globalisation à la variation des échelles d'analyse

La globalisation apparaît comme une des notions incontournables d'une recherche portant sur le monde social contemporain : il est désormais rare que ses effets, ses enjeux, ses limites, ses risques ou encore les tensions qu'elle produit au niveau mondial ou local ne soient pas traités. Nous considérons comme Vigouroux et Mufwene (2014) que la colonisation européenne est une des manifestations de la globalisation. Le monde contemporain, celui pour lequel l'intervention didactique peut être pensée, nécessite de réussir à intégrer la complexité de l'articulation entre le global et le local. Prendre en compte le fait postcolonial représente alors un apport pour une didactique des langues et des cultures soucieuse de faire face aux enjeux du « grand écart » entre local et global (Wieviorka, 2014), entre sujet et géopolitique contemporaine.

Dans la littérature francophone, le substantif globalisation cohabite auprès de celui de « mondialisation », dualisme sémantique partagé pour la langue portugaise mais étranger à la langue anglaise. Mufwene et Vigouroux distinguent la globalisation de la mondialisation en montrant les limites de cette dernière :

*La globalisation peut opérer à une échelle locale ou mondiale et permet souvent d'expliquer l'interdépendance d'événements locaux complexes d'une façon que la notion de mondialisation ne peut pas. [...] Mondialisation suggère une circulation des biens, des personnes et des activités humaines à l'échelle mondiale (Mufwene et Vigouroux, 2014 : 9).*

Dans cette perspective, la mondialisation est le fruit des avancées économiques et technologiques et permet avant tout de parler des circulations matérielles et immatérielles (en particulier le rôle singulier d'Internet dans l'accélération des échanges et des circulations de biens immatériels et des savoirs). Même si cette mondialisation apparaît chaque jour plus rapide, « c'est moins l'espace géographique qui se « rétrécit » que la « temporalité entre ces espaces » (Mufwene et Vigouroux *Ibid.* : 9). Les effets des circulations au caractère *a priori* exponentiel et complexe, inscrit la mondialisation comme un aspect de la globalisation. Au plan social, les circulations des individus (migrations économiques, flux de réfugiés en particulier) constituent également un enjeu fort dans le système écolinguistique mondial en raison des reconfigurations des communautés linguistiques, des rapports de domination entre langues et des répertoires individuels.

La globalisation provoque et fait émerger des discours multicentriques et transnationaux. Les relations et les collaborations entre institutions scientifiques et entre pairs multinationaux, les migrations étudiantes et enseignantes, la circulation matérielle ou numérique des revues et des ouvrages rendent l'espace de la recherche et du savoir complexe ; la modélisation de cet espace pourrait prendre la forme d'un objet aux contours insaisissables, aux frontières et connexions particulièrement mouvantes et aux réalisations infinies. Ce modèle peut créer un effet de dissolution tant il est illusoire de prétendre pouvoir atteindre à une vision holistique de cet espace de la recherche à un instant précis de l'histoire sociale. Mais cet espace « globalisé » pose la question de la domination des centres historiques : contribue-t-il bien à dépasser l'ethnocentrisme scientifique ?

Pour Wiewiorka (2014), la rupture intellectuelle récente prend deux directions. Certains reviennent sur la place que tiennent la nation, l'État et la société comme cadre de l'analyse, pour demander de les replacer au cœur de cette dernière, sans pour autant sous-estimer les autres niveaux possibles. D'autres, comme Beck (2006), mettent à profit la « cosmopolitisation du monde » et appellent au « cosmopolitisme<sup>77</sup> méthodologique ».

---

<sup>77</sup> Brennan définit le cosmopolitisme en le distinguant de l'internationalisme :

Les notions de mélange et de fusion, plutôt que de rupture, se retrouvent dans la pensée d'Appadurai (2001 [1996]) qui met à profit la notion de « diaspora » pour s'opposer à une conception de la globalisation fondée sur un clivage entre centre et périphérie. Comme le rappellent Bancel et al. :

[Appadurai] *insiste sur la dimension diasporique des nouvelles cultures de l'immigration, sur une capacité à réinventer des communautés à distance dans le grand maelström de la mondialisation. Dans cette perspective, les frontières interethniques, loin d'être des barrières protectrices d'identités préalablement définies de manière close, sont le lieu de construction d'identités nouvelles. Une culture diasporique donc, fondée sur des phénomènes d'hybridation. Hybridation ou encore créolisation pour reprendre les termes des Antillais Édouard Glissant, Patrick Chamoiseau, et sur un autre, registre, Paul Gilroy, qui découvre une mémoire longue de l'Atlantique noir* (Bancel et al., 2010 : 15).

À notre sens, les flux de sujets impliqués dans la recherche en sciences humaines tout autant que l'accélération de la circulation des idées, des concepts et des savoirs à l'heure du numérique participent à la création d'un espace de recherche plus hybride et plus autonome vis-à-vis des centres de l'hégémonie académique et à cette pensée plus cosmopolite ou globale. Les études menées par Brooks et Waters (2011) sur la mobilité des étudiants et Kim (2010) sur la mobilité des universitaires montrent à la fois les difficultés et les apports de cette circulation académique.

[eng] *Les biographies de différents universitaires en mobilité dont le savoir est devenu transnational nous montre que l'ensemble des expériences en relation avec la mobilité – l'acte initial de traverser des frontières territoriales, s'installer et s'adapter dans un nouvel environnement (universitaire) sont liés au processus de transformation épistémique. Le « déplacement » est une expérience commune pour la majorité des migrants, mais pour certains universitaires, voire pour beaucoup d'entre eux, une telle expérience mène à une nouvelle avancée et une création d'un savoir paradigmatique transformé*<sup>78</sup> (Brooks et Kim, 2012 : 13).

La circulation des idées représente bien un des moteurs de la décentration scientifique et de l'avancement de la recherche. Dans l'histoire sociale, des réseaux d'échanges de savoirs se sont toujours constitués, à la faveur d'individus isolés ou de

---

*Cosmopolitisme – couramment associé à la sympathie, aux voyages, à l'ouverture à l'altérité culturelle, etc., le cosmopolitisme accompagne parfois la mondialisation comme l'éthique politique de l'intellectuel humaniste. Il décrit et approuve (il approuve en décrivant) la création d'une singularité incongrue, d'un mélange et d'une fusion de différences pour former une seule entité. Qui plus est, il postule la théorie d'un gouvernement mondial et d'une citoyenneté mondiale dans laquelle la signification culturelle des termes est reportée sur leur sens politique. Dans ce sens, il se distingue de l'internationalisme, qui se propose d'établir un réseau mondial de respect et de coopération fondé aussi bien sur les différences de régime politiques que les différences culturelles. Le cosmopolitisme se développe sur une culture déjà existante d'intellectuels et de voyageurs de classe moyenne, de chercheurs, et d'hommes d'affaires. L'internationalisme, de son côté – encore qu'il ne repose pas moins que le cosmopolitisme sur les faits d'interpénétration mondiale, l'homogénéisation provoquée par la culture de masse capitaliste, et les conséquences culturelles des migrations de masse –, est une idéologie du pauvre, du nouvel arrivant, de l'exilé, et du momentanément faible* (Brennan 2006 : 216).

<sup>78</sup> *The biographies of distinctive mobile academics whose knowledge have become trans-national tell us that the whole set of mobility-related experiences - the initial act of crossing territorial boundaries, settling in and adaptation to a new (academic) milieu are entwined with the process of epistemic transformation. 'Displacement' is a common experience of most migrants, but for some academics, if not many, such experience has led to a new breakthrough and paradigm shifting knowledge creation.*



groupes, d'institutions ou encore d'une idéologie, comme ceux tissés à la Renaissance lorsque l'élite intellectuelle considère qu'un « tour » des enseignements universitaires européens stimule l'élévation de la pensée. Cependant, même dans un monde globalisé il n'est pas aisé de répondre à la nécessité de ces interactions entre chercheurs et penseurs, de ces mises en relation de pensées diverses et de cette circulation des idées, qu'elles soient passées ou contemporaines.

Les migrations tout autant que les circulations de biens matériels et immatériels font aussi surgir les notions de frontière et de nation. Comment en effet penser un espace mondialisé quand la question de la nation reste centrale dans la géopolitique mondiale ? Brennan relève l'existence d'une position sur la mondialisation qui considère qu'elle n'existe pas :

*la structure de l'État-nation reste la norme internationale ; les divisions ethniques, linguistiques et religieuses n'ont fait que s'intensifier ; la plupart des habitants du monde, ce sont des provinciaux, des traditionnels et isolés des autres, ne vivant pas seulement en dehors de ce monde censé s'être nouvellement mondialisé, mais en dehors de la modernité elle-même.* (Brennan, 2006 : 213).

Cette position qui prétend la non-existence de la mondialisation mène à la primauté de la nation (et de ses frontières) comme cadre social. Or si le postulat de départ est que justement la globalisation – et donc la mondialisation – a bien des effets au niveau local, le point de vue sur la nation ne peut être limité à celui d'un cadre fondamental dans la compréhension du monde social contemporain. Wallerstein soutient l'idée de pensée globale qui contribue à son analyse des « systèmes-monde » (1980).

*L'élément le plus capital de cette forme d'analyse, c'est de dire que nous vivons dans un système-monde et qu'on ne peut pas analyser le monde comme si les États existaient chacun de manière autonome, parfois avec des relations entre eux, jamais séparés les uns des autres. Il y a d'abord le système-monde, puis les États, et non les États puis le système-monde*<sup>79</sup> (Wallerstein, 2013 : 158).

Nous situons notre travail dans cette conception : la globalisation n'annule pas la question de la nation et elle est un phénomène mondial qui, pour la société contemporaine, a commencé il y a cinq siècles, c'est-à-dire avec la colonisation

---

<sup>79</sup> Dans l'entretien où il est invité à réfléchir sur ce que signifie « penser global » Wallerstein précise un point de vue très critique à l'égard de l'usage du concept de globalisation dans la lecture économique du monde : *Quant à la globalisation, c'est une très bonne chose d'en parler quand cela signifie que les gens se rendent compte qu'il y a un monde au-delà du petit coin de terre dans lequel ils se trouvent. Mais, pour moi, la conceptualisation de la globalisation a été utilisée par les néo-libéraux pour freiner ce qui se passe dans le monde réel, le système-monde, et dans le monde du savoir. Comme j'ai pu le dénoncer à plusieurs reprises, cette conceptualisation néolibérale me semble très éloignée d'une tentative de repenser le monde dans un contexte global.* (Wallerstein, 2013 : 156).

européenne qui est indissociable de l'histoire des États-nations. Mbembe (2015) considère qu'un des processus historiques des Temps modernes est bien la constitution de ces « espaces-mondes » et qu'au tournant du 16<sup>e</sup> siècle l'hémisphère occidental est le moteur privilégié de constitution de ces espaces<sup>80</sup>. La question de l'hégémonie montre également l'importance de la nation à un moment où la situation postcoloniale est déterminante pour les nations africaines et l'Angola.

Pour la recherche en sciences humaines, cet espace globalisé, qui fait cohabiter le local et le global, ouvre alors la voie à ce que Mbembe qualifie de « pensée-monde » plutôt que de « pensée globale ». Il la définit comme un processus qui requiert la rencontre, la traduction, la circulation, le conflit et même les malentendus pour tendre vers des exigences communes et universelles.

*Dans l'élaboration de cette pensée-monde, l'on est obligé de passer par cette archive européenne qui, au demeurant, contient une part de nous-mêmes ; et dont nous sommes d'ailleurs, à plusieurs égards, les co-auteurs. La question n'est pas de faire un détour, aussi opportun soit-il, par cette archive. Il faut habiter cette tradition, puisque, de toutes les façons, elle ne nous est pas étrangère et nous n'y sommes point des étrangers. Il nous faut donc habiter plusieurs mondes en même temps, non dans un geste d'écart, mais de va-et-vient, qui autorise l'articulation, d'une pensée de la traversée, de la circulation (Mbembe, 2015 : 86-87).*

La globalisation et la nécessaire décentration vis-à-vis des centres historiques – qui impliquent cependant de prendre pleine mesure de l'importance de l'« archive européenne » tout autant que de ses avancées récentes – appellent par conséquent à « habiter » différents mondes de la recherche et de savoir varier les échelles et les articuler : la prise en compte du global, en tant que concept et que contexte, implique d'étudier les tensions et les enjeux au niveau local et *vice-versa*. La nation prend sens dans son inscription dans un continuum contextuel où les frontières entre global, national et local sont floutées. Pour le chercheur en sciences humaines, la prise de conscience de son lien et de son « tribut » social, éducatif, idéologique et culturel vis-à-vis du ou des centre(s) où il a grandi et été éduqué et formé est déterminante. Par exemple, dans le cas précis de la recherche française, Bancel et al. (2010) rappellent que les enjeux scientifiques étant doublés d'enjeux politiques, il est nécessaire « d'ouvrir notre géographie et notre histoire au tournant postcolonial pour dépasser le nationalisme méthodologique, ne plus enfermer la réflexion dans l'espace francophone et faire preuve,

---

<sup>80</sup> Le commerce triangulaire instauré autour de l'esclavagisme crée par exemple un espace-monde atlantique mettant en relation trois espaces continentaux sous l'hégémonie de l'européen sur l'africain et le sud-américain.

surtout, en suivant le conseil de Walter Benjamin, d'une éthique de la responsabilité tournée vers le passé » (Bancel et al., *Ibid.* : 12).

L'articulation entre le local et le global en didactique des langues et des cultures et en sociolinguistique renvoie alors à l'approche que le sujet didacticien ou sociolinguiste adopte face à et sur son terrain de recherche et/ou d'exercice. Pour le cas de l'Afrique subsaharienne, des études ethnographiques à l'époque de la colonisation aux analyses des pratiques langagières des grandes villes africaines aujourd'hui, la variété des approches des contextes est remarquable. Cependant cette diversité ne signifie pas pour autant qu'il y ait une prise en considération de la relation entre global et local. Dans les approches de type micro en particulier, le focus étant souvent mis sur une situation d'enseignement / apprentissage spécifique ou l'usage des langues dans un lieu particulier, l'analyse fait fi de l'influence de la globalisation. Au plan méthodologique, une remédiation possible est de privilégier différentes échelles d'analyse, c'est-à-dire de combiner des angles d'approche différents permettant de passer d'un microcontexte à un macrocontexte, de discours individuels à des discours officiels et institutionnels, de situations informelles à des situations formelles, du local au national au mondial, etc. Pour le cas de notre contexte, cette articulation entre local et global appelle spécifiquement à interroger le lien entre politiques nationales et politiques exogènes, celui entre production didactique locale et transposition didactique exogène et plus largement celui entre histoire nationale et histoire mondiale. Ainsi, interroger le lien entre didactique des langues et des cultures et globalisation nécessite alors d'aborder le contexte sous différents angles et échelles dans le but de pouvoir repenser les modalités de l'intervention didactique contemporaine.

Depuis 1945, les enjeux de développement et de l'aide au développement ont accru le nombre de coopérations et de partenariats, notamment dans les domaines éducatif et linguistique : les échanges privilégiés hérités du colonialisme se défont et se transforment rapidement. L'ancienne polarité des métropoles coloniales, jusqu'alors considérées comme garantes du savoir savant, en grande partie due au poids de la langue dominante européenne, est mise en question. Le passage du savoir savant au savoir enseigné puis approprié n'implique plus qu'un seul ensemble scientifique, administratif, politique et éducatif. Les interactions entre « noosphères »<sup>81</sup> exogènes du Nord et du Sud avec les noosphères locales sont ainsi de plus en plus diversifiées – et complexes.

---

<sup>81</sup> Le terme *noosphère* est emprunté à Y. Chevallard (1991) par J.-C. Pochard (2011 : 54).

[eng] *Le monde n'est pas devenu un village, mais plutôt un réseau extrêmement complexe de villages, villes, quartiers, installations connectés par des liens matériels et symboliques de façon souvent imprévisible*<sup>82</sup> (Blommaert, 2010 : 1).

La mobilité accrue depuis le tournant historique de la fin de la guerre froide, qu'elle soit spatiale ou symbolique, déstabilise les centres et normes traditionnels et contribue à l'émergence de nouveaux régimes et idéologies linguistiques. Le rôle de la langue est particulièrement important et les nouvelles distinctions et inégalités sociolinguistiques sont organisées autour de ressources concrètes des locuteurs : « les registres, les variétés et les genres » (Blommaert, 2010 : 47). L'espace global ne peut pas être conçu de manière plane et horizontale : le sociolinguiste, tout comme le didacticien, fait face à un espace constitué de couches verticales qui produisent un ordre d'indexicalité spécifique. Cette conception dynamique des contextes revient donc à prendre en compte différentes échelles d'analyse. Il en va de même pour les espaces nationaux ou locaux. En ce sens aussi, le processus de globalisation peut effectivement être considéré comme pourvoyeur d'une circulation renouvelée de concepts et de catégories.

Dans les sociétés contemporaines, l'observation du plurilinguisme montre qu'il peut être perçu comme une forme de domination au sens où les usages des langues sont soumis aux conditions de chaque situation de communication. Dans le cas de l'Occident et dans l'espace périphérique rattaché historiquement à un centre métropolitain national, il est important de constater « la puissance des enracinements monolingues précisément éprouvée dans le contact, plus ou moins accepté, avec d'autres langues » (Chiss, 2013 : 105). En prenant pour objet d'étude la société contemporaine angolaise, il convient alors de vérifier si l'« enracinement » de l'ancienne langue coloniale, le portugais, se poursuit pour cette nation postcoloniale. Dans un monde globalisé et postcolonial, quelles sont les relations entre centre et périphérie si tant est que l'adjectif « ancien » n'ait pas à être adjoint aux deux catégories ? Quels sont les effets des flux de personnes entrant et sortant du territoire national ? Les politiques nationales savent-elles et peuvent-elles répondre aux nouveaux enjeux linguistiques et éducatifs ? Comment le tournant de l'indépendance nationale est à prendre en considération en didactique des langues et des cultures en Angola ? Le chapitre 4, dédié à produire des éléments pour historiciser les

---

<sup>82</sup> *The world has not become a village, but rather a tremendously complex web of villages, towns, neighbourhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways.*

questions linguistiques et éducatives, et le chapitre 5, consacré à la situation sociolinguistique, visent à répondre à ces questions.

### 3.8 Didactique des langues et des cultures et circulation des idées

Comme exposé dans la section précédente, la globalisation a pour effet majeur au plan de la recherche scientifique de placer le chercheur face au défi d'articuler contexte global et contexte local. Il a alors la possibilité de mettre à profit un des principaux effets de cette globalisation, celui de la circulation des idées et des concepts. Dans cette partie, nous interrogeons l'effectivité de cette circulation en didactique des langues et des cultures.

L'articulation entre hégémonie de la pensée occidentale et fait colonial tend à accroître une forme de nationalisme scientifique actif dans les anciennes périphéries coloniales. Marzouki (2009) se penche par exemple sur l'histoire de la didactique du français en Tunisie pour explorer la relation dans la construction d'une discipline nationale vis-à-vis de l'ancien centre colonial. Il ne rejette pas « l'inspiration naturelle » héritière du lien historique et linguistique entre centre et périphérie. Par contre, il exprime son questionnement quant au maintien de ce flux France-Tunisie à l'heure de la globalisation.

*Ce qui nous semble au contraire sujet à caution, c'est le caractère systématique de ce mouvement d'idées allant du centre à la périphérie dans un monde global où le centre lui-même est devenu satellitaire et périphérique (Marzouki, Ibid. : 124).*

Il apparaît alors nécessaire de prendre un recul historique pour mettre au jour la puissance de ces modèles de manière transnationale ou encore d'identifier les situations d'enseignement / apprentissage où ils provoquent une rupture comme Diallo (2014) le laisse entendre à propos de l'enseignement des langues étrangères dans les pays du Golfe où les cultures éducatives occidentales et arabo-musulmanes entrent en contact. Dans le cas de notre travail, le lien entre le Portugal et l'Angola au plan de la diffusion des idées appelle à être interrogé en particulier depuis l'indépendance. La circulation des savoirs du centre vers la périphérie, notamment dans le champ de la didactique des langues et des

cultures, est-il si systématique comme le laisse entendre Marzouki (2009) pour la Tunisie ?

Le cadre historique dressé au chapitre 4 peut permettre de répondre à cette question : en historicisant les contacts, collaborations et influences exogènes postcoloniaux, il est en effet possible de déterminer comment la circulation des savoirs vers l'Angola a évolué après l'indépendance. Par ailleurs, l'analyse de deux corpus didactiques publiés durant la période postcoloniale est l'autre moyen de mesure des transferts didactiques, notamment des concepts mais aussi des méthodologies préconisées.

Liddicoat et Zarate (2009) rappellent avec justesse que la métaphore du flux pose la question de l'accès réel aux idées et que celle de la circulation pose celle des limites de l'interprétation. Outre le problème de la diffusion et de l'accès aux sources, accéder à de nouvelles idées nécessite bien souvent le passage vers une autre langue. La circulation des idées prête alors d'autant plus à leur transformation, leur réinterprétation et, par suite, à leur rejet ou à leur assimilation.

Pour le chercheur en sciences humaines, la question de la langue est cruciale, en particulier si la langue prend le sens que lui donnent Liddicoat et Zarate (*Ibid.*) dans le numéro de *Recherches et applications* dédié à « La circulation internationale des idées en didactique des langues ».

*Ce numéro définit les langues comme un élément structurant le savoir lui-même et non comme le simple véhicule du savoir selon la représentation courante, chacune étant porteuse d'une irréductible altérité façonnée par l'histoire des disciplines et des courants de pensée, qui interroge les phénomènes liés à la production de connaissances et à leur circulation (Liddicoat et Zarate, Ibid. : 14).*

Cette conception de la langue comme moyen de transmission des idées et comme vecteur d'une charge conceptuelle et d'une représentation du monde met en exergue un certain nombre de difficultés dans l'ouverture vers d'autres modes de pensée. Le premier écueil est celui de la traduction qui, déjà au 19<sup>e</sup> siècle, est un des objets de réflexion central pour Humboldt (2000 [1828]). Il considère que la singularité des langues est un révélateur de leur diversité, que traduire engage la langue, la culture et la nation et qu'une traduction fidèle n'implique pas seulement de respecter le sens littéral mais de tenir compte des caractéristiques de la langue et du texte à traduire. La diffusion d'œuvres

majeures hors de l'espace linguistique où elles ont été produites peut en être affectée, ce qui fait écho aux résultats du travail dirigé par Legendre (2013) en s'appuyant sur neuf concepts de la pensée moderne (*cf. Supra.* : 102). De plus, traduire peut conduire à l'ajout ou la suppression de connotations et introduire un biais dans la reconstruction, la version d'une idée ou d'un concept. Liddicoat (2009) expose par exemple le cas du mot « didactique » hérité pour le français de la tradition germanique du 17<sup>e</sup> siècle et qui est peu usité en anglais et pose par conséquent un problème de traduction puis d'accès au sens pour les locuteurs anglophones. Ce cas d'un substantif isolé mais éminemment chargé au plan conceptuel illustre tout l'enjeu des transports de textes d'une langue vers une autre : sans les données concernant le contexte et le champ de production, il est difficile d'envisager une réception véritable et non transformée. La diffusion et la consultation de tout discours scientifique exogène, sans qu'il soit historicisé et contextualisé, constituent bien un deuxième écueil dans cette circulation internationale des savoirs. En didactique des langues et des cultures, la traduction et l'utilisation du CECRL hors des frontières européennes en est une illustration flagrante, comme le souligne par exemple le travail de Nishiyama (2009) sur l'impact du CECRL dans le contexte japonais.

Lorsqu'il est question d'un contexte africain, la réception locale des concepts modernes sous les effets de la démocratisation et l'universalisation des savoirs et du transport colonial des appareils d'État européens (administratif, judiciaire et scolaire notamment) est également problématique. Nous rapportons ici l'exemple développé par Liberski-Bagnoud (2013) qui, dans sa réflexion sur l'équivalence et la traduction de neuf concepts modernes importés (*cf. Supra.* : 102) dans trois langues du Burkina Faso montre bien la difficulté de leur interprétation. Bien souvent, cette difficulté est contournée par le biais d'emprunts à la langue officielle, le français, à l'anglais (dans la région frontalière avec le Ghana) ou à l'arabe qui historiquement est la première langue étrangère à avoir circulé sur ce territoire et contribué à déposer des concepts fondamentaux. Dans le cas du concept « loi », les langues voltaïques qui font l'objet de ce questionnement utilisent un emprunt transparent au français. L'auteur rapporte une note du traducteur de la Constitution qui souligne la « solitude de l'interprète ».

*En essayant de rendre fidèlement le contenu de la Constitution dans nos langues, on a parfois eu l'impression de vouloir imprimer de force dans ces langues un schéma de pensée qui leur est complètement étranger (Liberski-Bagnoud, Ibid. : 92-93).*

Dès lors, la circulation des idées et des concepts repose en premier lieu sur la capacité des chercheurs à faire un véritable travail herméneutique entre langue source et langue cible pour réussir à faire passer le sens véritable de ces idées et concepts. Cette nécessité a pour principale conséquence d'induire le développement du plurilinguisme des acteurs de la circulation des idées. Un bref détour pour le cas de la circulation dans l'espace francophone de la recherche est éclairant. La notion de francophonie est importante : à la tradition d'interventionnisme linguistique dans les anciennes colonies s'ajoute l'appropriation du français dans les nations issues de l'ancien empire colonial français. Comme le rappelle avec à propos Murphy, la francophonie (sans F, non institutionnelle donc) se distingue en un point des autres grands espaces linguistiques de langue européenne impériale<sup>83</sup>.

*Les grandes puissances impériales européennes autres que la France ont dû, depuis longtemps, accepter que leurs langues ne leur appartiennent plus exclusivement : les Etats-Unis, l'Amérique hispanique et le Brésil dominent démographiquement leurs anciens colonisateurs et représentent donc un contrepois considérable à la domination culturelle des métropoles (Murphy, 2011 : 24).*

Le monoculturalisme serait dans ce sens beaucoup moins prépondérant dans les études anglophones, hispanophones et lusophones. Comme Murphy et Clavaron, nous sommes favorable au « comparatisme transcolonial ». Si ces auteurs disent qu'il faut prendre en compte la diversité « europhone », nous pensons qu'il est nécessaire d'ajouter que le défi est bien de réussir à considérer la diversité pluriphone, ou, plus simplement, la diversité plurilingue. En considérant le colonialisme comme processus et non pas seulement comme période historique, d'autres espaces de recherche peuvent ajouter à la richesse du comparatisme transcolonial. Il serait ainsi possible d'y adjoindre par exemple l'espace mondial arabophone où il existe un nombre conséquent de centres universitaires et de pôles culturels comme Dubaï, Le Caire, Alger ou encore Beyrouth. À ce niveau, la question des langues de la recherche est donc cruciale. La prépondérance de l'apprentissage, de la publication et de la traduction en anglais est nuisible à l'effectivité d'une approche diversifiée et plurilingue des contextes. Wallerstein insiste avec à propos sur le rôle que les universités ont à jouer.

*L'apprentissage des langues, en particulier, doit être mieux valorisé. La domination de l'anglais, qui est réelle, est à mon sens à son apogée, parce que cette domination a résulté d'une situation géopolitique spécifique qui n'est plus d'actualité.*

---

<sup>83</sup> Le cas du néerlandais pourrait être rapproché du cas français. Voir par exemple l'article en français d'Andringa (2011) qui traite des Caraïbes néerlandaises. Notons que la majorité des références sont par contre en néerlandais.



*Avec le déclin des Etats-Unis, d'autres langues commencent à s'imposer largement, une tendance qui va se renforcer et qui justifie d'autant plus la nécessité de pousser les structures universitaires à insister sur l'importance des langues. [...] J'espère que les jeunes générations vont se rendre compte de leur cloisonnement dans une seule langue, qu'elles vont commencer à en apprendre d'autres, et que cela aura un impact sur les universités, en les poussant à exiger l'apprentissage des langues. Cela serait une bonne chose, à condition que les bureaucrates ne mettent pas uniquement l'accent sur des perspectives de rentabilité et de profit (Wallerstein, 2013 : 161-162).*

Dans ce travail, nous sommes limitée à une diversité « europhone » en raison de la nature de nos langues de travail (par ordre décroissant le français, le portugais, l'anglais et l'espagnol). En constatant les fruits d'une telle approche, nous ne pouvons que regretter de ne pas savoir lire et communiquer dans d'autres langues. Par contre, par le fait colonial européen, ces langues permettent de consulter des travaux de recherche produits dans l'hémisphère Sud et ainsi d'ouvrir l'espace de la recherche vers d'autres centres. Dans le cas de l'Angola, il a par exemple été utile de pouvoir accéder aux travaux produits dans des universités sud-africaines et brésiliennes.

La France demeure la nation où vit le plus grand nombre de francophones. Même si le Québec, la Suisse et la Belgique sont bien d'autres centres francophones du Nord, la politique et l'idéologie pour la langue française de ces nations sont déterminées par un autre facteur : contrairement à la France, ces nations ne sont pas unilingues au niveau des politiques officielles. De plus, dans le cas du Québec, la prise en compte du fait colonial ou de la politique migratoire engage à d'autres débats. L'enjeu de la défense de la langue, s'il y est également fortement présent, prend des jours différents<sup>84</sup>. D'une certaine manière, les espaces anglophones, hispanophones, lusophones, mais également arabophones, sont « libérés » du poids de l'enjeu de la diffusion en raison de l'existence de centres démographiques multiples. Dès lors, il est plus aisé pour le Portugal, l'Argentine ou le Royaume du Maroc par exemple de faire avec l'anglais que contre l'anglais. En affichant le français comme langue partenaire des « langues en danger », la politique francophone institutionnelle (en premier lieu la Francophonie, c'est-à-dire l'OIF) affiche une volonté de contourner le problème posé par la primauté de l'anglais. Dans les faits cependant, – en prenant par exemple le cas du fonctionnement linguistique au sein des armées multinationales (l'OTAN étant emblématique<sup>85</sup>) ou des institutions

---

<sup>84</sup> La littérature est très abondante. La circulation des idées, des approches et des théories est facilitée par les liens académiques entre les différents centres universitaires francophones du Nord qui sont anciens et vigoureux.

<sup>85</sup> Voir par exemple sur le site officiel du Sénat la réponse du Ministère de la défense français en 2006 à propos de l'usage de l'anglais comme critère requis dans trois États-majors de réaction rapide (air, terre,

internationales (l'Union africaine ou l'Union européenne) – le français compose, collabore et essaie de dominer avec l'anglais

Liddicoat (2009) met en exergue un point important pour un monde de la recherche ouvert à cette diversité et conscient des limites possibles de la circulation : la collaboration entre les différents espaces-mondes de la recherche.

*La circulation des idées ne repose pas sur la communication, mais bien sur la collaboration entre ceux qui interviennent dans diverses traditions académiques* (Liddicoat, 2009 : 40).

Dans le cadre de notre contexte de recherche, collaborer avec des pairs angolais pour le chercheur exogène est peu aisé vu les contours politiques et idéologiques posés par le gouvernement et vu les conditions économiques défavorables au travail de recherche qui ne motivent pas les docteurs à poursuivre des recherches de terrain. Autrement dit, si la collaboration entre membres de diverses traditions académiques est visée pour à terme concevoir un interventionnisme didactique soucieux des caractéristiques contextuelles, il faut, en sus d'une amélioration locale des enseignements et de la recherche universitaires, que les mobilités étudiantes et enseignantes s'amplifient tout autant que les séjours et projets de recherche. Apparaît alors le frein du critère économique mais également celui des habitus de recherche et des circulations qui, par tradition, sont parfois éloignés d'une véritable collaboration détachée de la perspective du profit et du pouvoir d'influence.

Pour ce qui est de ce travail sur une nation considérée comme une ancienne périphérie coloniale, où le modèle linguistique officiel est celui du monolinguisme, où le système éducatif contemporain s'est constitué avec les bases et l'héritage de l'école coloniale portugaise, une difficulté possible pour les enseignants dont le portugais n'est pas la langue maternelle est bien la découverte des concepts didactiques et linguistiques. Par exemple, il apparaît, suite à des entretiens conduits avec les enseignants observés (2010-2012), que l'usage souvent abusif du métalangage linguistique en classe de langue peut traduire un inconfort vis-à-vis de concepts inexistant dans leur langue maternelle.

---

mer). Pour conduire des opérations militaires au sein de l'OTAN, *la maîtrise de cette langue se révèle donc indispensable, tant pour l'efficacité et la sécurité des forces françaises engagées que pour le bon déroulement des opérations*. Par conséquent, la maîtrise de l'anglais au sein de l'Armée française dépend avant tout des affectations. [en ligne], ><http://www.senat.fr/questions/base/2006/qSEQ060321869.html><, consulté le 5 mars 2015.

Toutefois, leur usage donne au discours didactique tenu en classe de FLE un aspect savant et expert qui légitimerait la position d'enseignant.

L'analyse de corpus tout autant que celle des discours tenus sur les langues et l'éducation nécessite un double effort : celui du souci du contexte de production et, dans la mesure du possible, une consultation des sources et des documents en version originale. L'objectif d'amoindrir autant que possible le biais de notre propre interprétation nous a par conséquent menée à présenter systématiquement les versions originales et traduites des extraits utilisés. Néanmoins, le fait que la langue portugaise soit celle de l'État amoindrit conséquemment le problème de l'interprétation au plan politique et administratif pour le moins : les concepts et les catégories demeurent européens dans le système éducatif angolais.

La constitution du cadre historique d'un contexte objet d'étude considéré comme non francophone permet de mettre au jour les centres les plus prolifiques en matière de recherche à propos de l'Angola – du moins pour les langues que nous sommes en mesure de lire. Outre l'évidence du Portugal, qui prête d'ailleurs à être discutée, le Brésil constitue un deuxième centre pour l'Angola, majoritairement à la faveur du lien linguistique mais également historique. Le cadre historique montre que pour la période postcoloniale, l'interventionnisme des nations engagées dans la Guerre froide contribue à la création de nouveaux centres : l'Afrique-du-Sud (pour laquelle la proximité géographique continentale est un autre facteur de la circulation des idées), les États-Unis, Cuba ou encore la France. Il est de surcroît vraisemblable qu'une littérature se développe également en mandarin, en russe ou encore en arabe. Or la circulation des idées entre les centres et sphères linguistiques existantes pour ces langues et ceux des langues française, anglaise, portugaise ou encore espagnole est largement déséquilibrée et le passage par l'anglais (première langue cible de la traduction scientifique) est bien souvent la meilleure voie. Sharma considère que l'anglais est la « langue internationale universelle » et qu'il représente « la fondation consensuelle de concepts partagés par l'Europe occidentale – qui a affaibli, voire éradiqué les autres langues ». Le premier signe tangible de cette fracture linguistique à l'échelle mondiale est, selon l'auteur, « la diminution du dialogue entre les langues autres que l'anglais » (2013 : 422). À ce niveau précisément, l'enjeu de la formation universitaire est important : quelle est l'ampleur des flux étudiants angolais

sortants ? Vers quelles nations se dirigent-ils ? Nous traitons spécifiquement de cette question au chapitre 6 (*cf. Infra.* : 306 et sq.).

Sans tomber dans le relativisme, il nous semble dès lors que l'idéal de circulation des idées demeure particulièrement inégal dans les systèmes-monde pensés par Wallerstein (1980) et d'autant plus à l'échelle des nations où sévit le filtre de la tradition et des canons académiques. La limite de cette démarche de recherche plurilingue et pluricentrique est alors posée : comment penser de nouveaux objets de recherche véritablement transnationaux alors que les cadres disciplinaires sont historiquement nationaux ? Comment, lorsque l'une des motivations de la recherche en didactique des langues est bien l'intervention et l'action sociale sur les terrains, réussir à proposer et concevoir des démarches de travail, des concepts et des outils didactiques qui ne soient pas oublieux de ce qui se pense et se fait sur place et ailleurs ?

### 3.9 Discussion finale : posture du chercheur et positionnement de la recherche

Le filtre que constitue une expérience de terrain dans un cadre diplomatique nous a conduite à interroger l'approche du contexte angolais et à penser ce contexte au-delà de la vision et du discours français à ce propos. Comment penser la question linguistique et la didactique des langues et des cultures différemment de leur inscription dans une dimension économique des relations officielles franco-angolaises et dans une idéologie de la diffusion de la langue et de la culture françaises dans le monde (Salon, 1981), portées par les politiques de coopération ? Pour un contexte local dans un monde globalisé, comment réussir à ouvrir la réflexion pour mesurer quel statut et quel rôle les langues ont et peuvent avoir en Angola ? Un travail sur l'Angola, nation inscrite dans l'espace dit lusophone, doit donc interroger le chercheur français sur son positionnement vis-à-vis de son objet d'étude puisqu'il peut être considéré comme externe à l'espace francophone. Il appelle à une pensée plus globale et par conséquent à dépasser le cadre national, notamment à travers la comparaison avec d'autres situations linguistiques et éducatives de nations postcoloniales africaines. Apporter des éléments de compréhension en français sur les éventuelles spécificités des évolutions postcoloniales de nations externes à l'espace francophone nous semble aussi être un moyen de contribuer à une nécessaire décentration tout autant qu'à produire un savoir non disponible pour les chercheurs non-

lusophones. Ce type de procédé, c'est-à-dire une forme de va-et-vient entre centres et périphéries divers, entre disciplines, entre langues est un des moyens de contrer l'effet de l'ethnocentrisme scientifique tout en répondant aux enjeux du rapport contexte local – contexte global.

### 3.9.1 L'approche pluridisciplinaire

En premier lieu, le cadre conceptuel dressé dans ce chapitre amène à justifier une approche pluridisciplinaire de notre contexte d'étude. Dans un article consacré aux défis posés pour la sémiotique par les sociétés contemporaines et en particulier par le champ éducatif, Fontanille défend la nécessité d'une approche ouverte aux autres disciplines de manière à y puiser de nouveaux moyens d'analyse et de compréhension du monde social.

*La recherche sur l'éducation demande une collaboration étroite entre les sciences humaines, les sciences sociales, les sciences de la vie, et les sciences et technologies de l'information et de la communication. Dans ce concert disciplinaire et sur ces thématiques, la sémiotique n'est pas la plus avancée : elle ne pourra donc contribuer efficacement, et d'une manière qui soit recevable par les autres disciplines en collaboration, que si elle s'approprie leurs acquis pour comprendre quelles sont les questions sémiotiques qu'ils portent en germe. (...) Mais, pour fondateur qu'il soit, ce geste épistémologique et stratégique ne vaut pas que pour la sémiotique narrative. Le même type de geste doit être prévu et accompli pour la sémiotique des pratiques, pour la didactique, et pour les processus de transmission (Fontanille, 2015 : 23).*

Du côté de la sociologie aussi, cette pluridisciplinarité est défendue, d'autant plus pour répondre aux enjeux de la globalisation. Wiewiorka (2014) considère que pour tenir compte du « grand écart » dans les sciences humaines produit par la coexistence du paradigme de la globalisation et du sujet, la recherche doit être capable d'interroger constamment « sa capacité à s'inscrire dans un universalisme repensé » tout autant qu'à prendre une voie résolument pluridisciplinaire :

*[La recherche] doit d'abord accepter d'être pluridisciplinaire. Ceci, non pas pour demander la disparition des disciplines, mais pour plaider en faveur d'approches qui les conjugent, ce qui est une tendance de plus en plus nette. La pluridisciplinarité a pour vertu première de minimiser l'influence du « nationalisme méthodologique », qui est beaucoup plus favorable à l'enfermement disciplinaire (Wiewiorka, Ibid. : 21).*

Nous retenons de ces différents propos que la pluridisciplinarité dans la recherche rend possible la confrontation de ses objets à des concepts, notions et catégories pensés et produits dans d'autres disciplines. Le processus d'avancée scientifique en sciences humaines repose sur cette circulation et cette collaboration entre disciplines constituées. Pour la didactique du français langue étrangère, la nécessité de cette collaboration avec

d'autres disciplines est double. Elle répond au besoin d'une approche soucieuse des grands enjeux sociaux<sup>86</sup>. Par ailleurs, elle s'inscrit dans l'histoire même de la constitution de la didactique du FLE en tant que discipline autonome. Dès 1976, Coste et Galisson insistent sur l'apport des autres disciplines pour la didactique des langues dans leur préface du *Dictionnaire de didactique des langues*. Cette histoire, récente sur le plan institutionnel (années 1960), conduit à une réflexion épistémologique riche et cherchant à prendre en compte la généalogie disciplinaire (par exemple Spaëth, 1998) tout autant qu'une historisation des grands concepts « empruntés » à d'autres disciplines constituées.

*[O]n a souvent souligné le caractère composite de ce champ, représenté comme un centre entouré d'un ensemble d'intersections avec d'autres disciplines instituées épistémologiquement : linguistique, psycholinguistique et psychologie sociale, anthropologie, histoire, sciences de l'éducation, sciences politiques... (Beacco, 2011 : 32).*

Dans le cadre de cette thèse en didactique des langues et des cultures, notre approche est par conséquent résolument pluridisciplinaire au sens où nous usons de concepts et de catégories pensés dans d'autres disciplines comme le montre ce chapitre.

### 3.9.2 La réflexion épistémologique

En second lieu, la posture de recherche adoptée doit s'appuyer sur la réflexion épistémologique. En déclarant que la cause qui pourrait unir la communauté des chercheurs en sciences humaines est la vérité sur la vie sociale, Calhoun et Wiewiorka (2013) soulignent que ce postulat aux allures naïves implique pourtant la reconnaissance que cette vérité « n'est jamais assurée, elle peut toujours varier selon la perspective adoptée, être exprimée avec d'infinies nuances, dans différents langages » (*Ibid.*, p.5). Notre adhésion à ce propos situe notre recherche dans cette aspiration à une compréhension la plus « vraie » possible de notre contexte d'étude, la nation angolaise, et de notre objet d'étude, la question linguistique. Elle pose également d'emblée les limites de cette recherche au sens où elle est nécessairement portée par une posture, elle-même pour partie fruit d'un « habitus disciplinaire » plus ou moins ouvert en fonction de l'expérience du chercheur.

*La discipline est définie par la possession d'un capital collectif de méthodes et de concepts spécialisés dont la maîtrise constitue le droit d'entrée tacite ou implicite dans le champ. Elle produit un « transcendantal historique », l'habitus*

---

<sup>86</sup> Il en est de même pour la sociolinguistique. Un exemple récent est la mise à profit des travaux économiques pour s'intéresser à la question migratoire que fait Vigouroux (2013) en observant les spécificités des pratiques langagières de migrants congolais en Afrique du Sud dans le cas spécifique de l'économie informelle.

*disciplinaire comme système de schèmes de perception et d'appréciation (la discipline incorporée agissant comme censure)*  
(Bourdieu, 2001 : 129).

Bouveresse considère que le but de la recherche scientifique est de « réussir à connaître des vérités, et non à défendre des intérêts » (2003 : 127). Notre adhésion à cette idée est certaine. Toutefois, la prise de conscience du problème du positionnement du chercheur et notamment de sa subjectivité, de celui des motivations de la recherche (voire des idéologies qui la portent), de celui de la culture éducative et enfin de celui de cet habitus disciplinaire décrit par Bourdieu (*Ibid.*) engage la responsabilité du chercheur.

Pour répondre aux exigences de l'idéal de vérité et de sa nécessité sociale, toute recherche peut tirer profit d'une réflexion épistémologique qui se profile et se dessine en fonction des difficultés dans cette quête scientifique de la vérité. Afin de répondre à notre problématique de recherche, l'approche adoptée cherche à être autant ouverte, réflexive et responsable que possible, à exercer un regard transnational qui implique un parcours de lecture réfléchi et également ouvert. Le cadre conceptuel a été retenu dans le but de permettre de varier les points de vue sur le contexte de la recherche et d'articuler différents courants de pensées utilisés par les auteurs référencés. Ensuite, la variation des échelles, le passage du micro au macro et du local au global dans le processus d'analyse et la constitution d'un corpus hétérogène sont des moyens de mettre en place une approche soucieuse de prendre en compte les différents angles de la question linguistique.

### 3.9.3 Le plurilinguisme de la recherche

Enfin, pour répondre à l'exigence de prise en compte de la diversité des contextes, il est nécessaire de privilégier le plurilinguisme des sources sollicitées, des corpus analysés et des discours tenus. Le moyen de tendre vers une démarche ouverte est donc la mise à profit d'une diversité ou d'une pluralité de langages scientifiques. Cette démarche contribue tout autant à l'ouverture vers d'autres modes de pensée à l'heure de la globalisation géoculturelle (Blommaert, 2010) qu'au chemin idéalisé vers la rupture avec l'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, 1987 [1952]) – qu'il soit théorique ou méthodologique. La lusophonie de notre contexte d'étude enjoint de mettre à profit un corpus en portugais tout en nécessitant la consultation d'études produites dans d'autres centres que la

France : Portugal, Brésil mais encore États-Unis ou Cuba comme le montrera la mise à profit de l'historicisation et le cadre historique dressé dans le chapitre suivant.





---

## Partie 2

Chapitre 4 – Approche historique du contexte linguistique et éducatif

Chapitre 5 – Cadre sociolinguistique

Chapitre 6 – La langue française en Angola : de la situation d'une langue exogène aux enjeux éducatifs nationaux



## CHAPITRE 4

### 4 Approche historique du contexte linguistique et éducatif

En préambule du chapitre le plus volumineux de cette thèse, il convient de justifier ce qui pourrait apparaître pour un défaut de synthèse des faits historiques. Ayant constaté que les rares travaux français en rapport, de près ou de loin, avec la question linguistique et éducative en Angola ont pour défaut commun une contextualisation historique peu détaillée et généraliste faisant appel ou référence à un faible nombre de sources, nous avons estimé nécessaire de produire un savoir non disponible en langue française à ce jour et de proposer des pistes de lectures pour approfondir le propos sur un grand nombre d'aspects, qu'ils soient linguistiques, éducatifs et plus généralement relatifs au contexte social angolais à travers l'histoire.

En relation avec le chapitre 3, où apparaît notre vision du travail et de l'usage de l'histoire en didactique des langues et des cultures, nous avons fait le choix de poser la colonisation européenne comme moment de rupture historique mondiale. Ce postulat revient à considérer la colonisation comme un aspect de la globalisation moderne dont les prémices coïncident avec le début des grandes découvertes. Depuis l'époque où les navigateurs et leurs passagers entrent en contact avec de nouvelles communautés le long des côtes du globe, les échanges, interactions et flux migratoires n'ont cessé de s'intensifier. La période de découverte étant conditionnée par la motivation religieuse et économique et émanant des velléités d'un centre européen convaincu de sa supériorité vis-à-vis des nouvelles périphéries mondiales, elle prend rapidement une forme coloniale. Les mondes découverts sont alors irréversiblement transformés : pour cette raison, parler, pour le continent africain, de période précoloniale, coloniale et postcoloniale correspond justement à l'intention d'une approche historique soucieuse de repérer les moments de rupture<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> Nous adhérons tout à fait à la vision de Spaëth à ce sujet :

*L'histoire de l'Afrique ne se résume évidemment pas à l'histoire de la présence française et plus généralement de la colonisation européenne, ou pour reprendre une expression de l'historien T. Obenga, elle n'est pas un « don de l'histoire occidentale ». Mais il est certain qu'elle s'organise, à partir de la domination et de l'exploitation systématiques, dans le regard européen, c'est-à-*

L'évolution coloniale coïncide également avec la diffusion des langues des métropoles hégémoniques : les paysages linguistiques mondiaux, en particulier sur le continent africain, sont reconfigurés et le processus de domination linguistique d'une langue européenne et exogène sur les langues endogènes se globalise (Mufwene, 2010). Les transformations produites par « l'Ère des empires » (Hobsbawm, 2012 [1987]) sur le monde inscrit les grandes colonisations européennes modernes comme un aspect de cette globalisation – aspect provoquant des ruptures brutales.

S'intéresser à l'Angola comme contexte historique met aisément le chercheur face une spécificité déterminante du fait colonial : il a un impact tout autant global que local, en particulier pour les nations européennes colonisatrices et les nouveaux territoires colonisés – dans un mouvement progressif du littoral vers l'intérieur (*o mato*). L'Angola étant considéré comme la première colonie européenne en Afrique et étant également une des nations ayant obtenu son indépendance le plus tardivement, les bornes historiques du contexte national invitent à revisiter la période de colonisation européenne dans son ensemble.

De surcroît, dans le cadre de la recherche française, la logique des liens postcoloniaux contribue à ce que les contextes africains anciennement colonisés par la France soient les plus étudiés et les mieux connus. Pour la question linguistique plus particulièrement, la majorité des études s'intéressent aux enjeux et aux tensions en lien avec l'héritage de la langue française dans les nations africaines. Ainsi, lorsqu'il est question de l'Afrique, les études sociolinguistiques mises à profit en didactique du FLE en France portent bien souvent sur les contextes francophones du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne<sup>88</sup>. Pour le cas de l'Angola, une nation dite lusophone, travailler sur l'élaboration d'une historiographie nécessite de se tourner vers un autre centre, le Portugal. Cette décentration prête dès lors à l'approche comparative que nous mettrons ponctuellement à profit pour souligner les ressemblances et les divergences entre cette nation lusophone et celles de l'espace francophone africain.

---

*dire dans une perspective temporelle linéaire et dialectique qui s'accompagne d'une détermination spatiale introjectée ; le temps et l'espace européens vont alors quadriller et profondément transformer l'univers africain* (Spaëth, 1996 : 93-94).

<sup>88</sup> Les Antilles sont souvent rattachées à cet espace francophone africain pour des raisons tout autant historiques qu'idéologiques, notamment sous l'effet des courants de pensée qui traversent ces espaces (Négritude, Africanisme et plus récemment les *Southern Theories*).

Pour répondre aux nécessités scientifiques d'une étude portant sur la question linguistique et éducative en Angola soucieuse de proposer des orientations, propositions et perspectives didactiques, il est essentiel de comprendre et connaître le contexte sociolinguistique contemporain. Or, sans cadre historique, il est impensable d'historiciser et de comprendre les phénomènes sociaux contemporains. L'objectif principal de cette partie est donc d'apporter l'éclairage historique permettant de mieux appréhender et d'historiciser la question linguistique et éducative. Ce chapitre constitue une partie déterminante de notre travail et vise à être une véritable historiographie centrée sur les langues et l'éducation. Il privilégie une approche diachronique générale. De ce fait nous avons recours à la périodisation canonique et à l'usage des catégories pouvant être considérées comme classiques : période précoloniale, période coloniale et période postcoloniale.

Si ce travail est bien centré sur les langues et l'éducation, il n'exclut pas les questionnements ayant trait au contexte politique, social, économique et idéologique, en particulier pour les périodes coloniale et postcoloniale. Ainsi, bien que cette thèse soit résolument inscrite dans le champ de la didactique des langues et des cultures, ce chapitre est clairement pluridisciplinaire dans son ancrage théorique. Un exemple précis est le recours à des œuvres littéraires ou à leur étude et à leur théorisation qui pose la question du français ou du portugais comme langue africaine ; une autre illustration pourrait être une question centrale, celle de l'idéologie, qui prête tout autant à la réflexion philosophique, politique, économique que sociologique.

Il convient pour terminer ces propos introductifs de préciser notre choix pour nommer les langues en Angola. Dans les études portant sur les langues en Afrique, celles qui ne sont pas européennes font l'objet de nombreuses appellations. En fonction des auteurs et particulièrement des institutions, ces langues sont tour-à-tour des « langues précoloniales », des « langues vernaculaires », des « langues nationales », des « langues autochtones », des « langues africaines », des « langues natives », des langues « ethniques » des « langues endogènes » ou encore des « langues indigènes ». L'ensemble de ces usages repose sur leur opposition avec les langues européennes introduites durant la colonisation. Dans cette étude, nous choisissons par commodité l'expression utilisée dans les politiques linguistiques angolaises depuis l'indépendance : les « langues nationales ».

*Nommer n'est pas tant « rendre compte de l'existence de » que faire exister dans un contexte bien déterminé. En adaptant à notre propos la célèbre question de J. Fishman (« Who speaks what languages to whom and when ? »), il faut donc se demander « qui nomme quelle langue, pour qui et quand ? » (De Féral, 2009 : 16).*

## 4.1 Période précoloniale : les langues endogènes en présence

[eng] *Le terme précolonial est utilisé en référence à la période précédant le moment où les Européens commencèrent à commercer avec l'Afrique subsaharienne et plus tard décidèrent de coloniser le continent*<sup>89</sup> (Mufwene, 2010 : 180).

Dans cette vue, la colonisation produit une double rupture dans l'environnement linguistique : à ses débuts et à sa fin. Il convient de commencer par en étudier l'*ante*, ce qui la précède.

Pour comprendre la situation sociolinguistique actuelle, il convient en premier lieu de présenter la situation géolinguistique avant l'entrée des premiers locuteurs européens sur le « marché des langues » angolais, pour reprendre l'expression de Calvet (1999). La période précoloniale dans sa phase finale constitue le dernier instantané d'un paysage ethnolinguistique angolais préservé du processus colonial. L'entrée des colons, de leurs langues et de leurs cultures coïncide avec la constitution de nouveaux rapports de forces entre individus et, par conséquent, entre leurs langues. Pour la didactique et la sociolinguistique, le retour sur la période précoloniale est nécessaire dès lors qu'une des intentions de recherche est de prendre en compte la question linguistique : elle appelle à une connaissance du contexte ethnolinguistique antérieur à la colonisation.

### 4.1.1 Les langues khoisanes

Les recherches anthropologiques et préhistoriques défendent substantiellement la thèse de l'origine africaine de l'homme. Une autre théorie de l'homínisation, celle de la définition multicentrique, plaide pour une apparition simultanée de l'Homme moderne en plusieurs lieux du globe (Carbonnel et al., 2008). Notre propos cependant ne se

---

<sup>89</sup> *The term precolonial used to refer to the period before the Europeans started trading with Sub-Saharan Africa and later decided to colonize the continent.*

préoccupe pas de la question de l'origine mais plutôt de celle du développement et de « la vie des langues »<sup>90</sup> dans le monde.

Le peuplement ancien de l'Afrique aboutit à l'époque contemporaine à l'existence de plus de 2000 groupes ethniques et langues. Le continent africain est ainsi caractérisé par sa diversité culturelle et linguistique. Les langues africaines sont divisées en quatre phylums ou « super familles » (Greenberg, 1963 ; Grimes, 1996) : niger-congo (1436 langues), afro-asiatique (371 langues), nilo-saharien (196 langues) et khoisan (35 langues).

10 000 avant J.C., le territoire constituant l'actuel Angola attire une importante population de l'Âge de pierre utilisant des langues du groupe khoisan. Sur le plan géographique, les langues khoisanes sont aujourd'hui présentes sur la majeure partie du Botswana et de la Namibie. Il existe également des enclaves dans le Sud de l'Angola et de la Zambie, à l'Ouest du Zimbabwe et au Nord de l'Afrique du Sud ainsi que deux langues isolées en Tanzanie.

*Malgré le nombre considérable de partisans de la prétendue hypothèse du « macro khoisan » élaborée à l'origine par Greenberg sous le nom de « langues à clicks », aucune des nombreuses tentatives faites pour prouver une relation génétique entre toutes les langues khoisan présumées n'a été convaincante (Güldeman et Vossen, 2004 : 121).*

Il existe ainsi deux positions de principe : une « synthétiste » et une « divisionniste »<sup>91</sup>.

Aujourd'hui présentes au sud de l'Angola, ces langues sont parlées par quelques milliers de locuteurs organisés en groupes isolés, les Bochimanes et les Hottentots. Ces langues appartiennent au sous-groupe san. Elles sont aujourd'hui en danger d'extinction. L'une d'elles, le kwadi, a disparu durant le 20<sup>e</sup> siècle (Güldeman et Vossen, *Ibid.*).

---

<sup>90</sup> Expression empruntée au titre de l'ouvrage du philologue Darmesteter, *La vie des mots étudiés dans leur signification* publié en 1887. L'application du modèle naturaliste dans l'étude des langues est forte à la fin du 19<sup>e</sup> siècle avec de nombreuses références au darwinisme (cf. Tort, 2005 ; Darwin, 2013 [1859]). Selon Darmesteter, *[t]oute langue est en perpétuelle évolution. À quelque moment que ce soit de son existence, elle est dans un état d'équilibre plus ou moins durable, entre deux forces opposées qui tendent : l'une la force conservatrice, à la maintenir dans son état actuel ; l'autre, la force révolutionnaire, à la pousser dans de nouvelles directions* (cité par Spaëth, 2011 : 36 de Darmesteter A. (1887) [1979], *La vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris, Éditions Champ libre, p.15). Cette expression est reprise par la sociolinguiste Juillard (1995), notamment spécialiste des milieux urbains d'Afrique francophone. Nous pensons ici à son ouvrage *La vie des langues à Ziguinchor*, ville que l'auteure définit comme « une ville plurilingue de Casamance où l'usage des langues est fascinant notamment compte tenu des compétences plurilingues et pluriculturelles des sujets ».

<sup>91</sup> Les similarités entre les branches principales pourraient avoir été engendrées par des contacts entre aires linguistiques. Voir par exemple l'étude de Schlebusch (2010) sur les variations génétiques des locuteurs des langues khoisanes en Afrique du Sud.



Une rupture historique a lieu en l'an mil avec l'arrivée de populations bantoues qui provoque une importante attrition tant démographique que linguistique pour les peuples khoisans et également pygmées (Mufwene, 2010).

Les groupes khoisans, peuples nomades vivant de la cueillette et de la chasse, sont progressivement repoussés vers le Sud par les bantouphones arrivant, par vagues successives, du Golfe de Guinée (Zau, 2002a). Les phénomènes de déplacement et d'absorption conséquents contribuent à la formation de communautés réduites : les isolats khoisans sont aujourd'hui unanimement signalés dans la moitié sud du pays.

### 4.1.2 Les langues bantoues

La maîtrise de la métallurgie du fer et de la céramique associée à la pratique de l'agriculture donne aux peuples bantous un avantage sur les groupes khoisans. Environ 3000 avant J.C., le courant occidental de l'expansion bantoue part de la région du proto-bantou (Van Der Veen, 2003). Les premiers bantouphones atteignent le Nord de l'actuel Angola, à l'embouchure du Congo, vers l'an mil. Cette migration diffuse une forme d'agriculture forestière basée sur l'igname et le palmier à huile. Avant le début de l'ère chrétienne, l'agriculture et le pastoralisme sont ainsi graduellement introduits en Afrique australe et assez tardivement en Angola (Smith, 1992).

Les langues bantoues appartiennent à la famille des langues niger-congo. Il existerait 1436 langues dans le phylum niger-congo, ce qui en fait la plus importante famille de langues dans le monde. C'est aussi celle qui occupe le territoire le plus vaste en Afrique. Au début du 21<sup>e</sup> siècle, on comptait environ 400 millions de locuteurs bantouphones (Blench et Williamson, 2004).

[por] *La désignation bantoue est attribuée à quasiment la majorité des populations établies au Sud de l'Équateur et utilisée en relation à tous les peuples dont les langues utilisent la racine « ntu » pour désigner l'homme et dont le pluriel est précisément le mot « bantou »*<sup>92</sup> (Zau, 2002a : 55).

À partir de cette période de premiers contacts, des luttes se succèdent pour la possession de territoires de plus en plus étendus. [por] *Elles [les luttes] sont à l'origine de la*

<sup>92</sup> *A designação bantu é atribuída à quase maioria da população fixada ao sul do equador e usada em relação a todos os povos cujas línguas utilizam a raiz « ntu » para designar homem e cujo plural é exatamente a palavra « bantu ».*

*composition graduelle [...] des formations ethniques, de la structuration des communautés et de la formation des royaumes*<sup>93</sup> (Zau, 2002a : 38).

Avant l'arrivée des Portugais sur les côtes angolaises durant la seconde moitié du 15<sup>e</sup> siècle, les Bantous du groupe mbundu constituent des États et groupes d'États aux organisations politiques variées. Les deux plus grands complexes étatiques dans cette zone de l'Afrique sont alors ceux des civilisations Luba (dans la région actuelle du Katanga en République Démocratique du Congo) et Kongo. La fondation du Royaume du Kongo est située entre le début du 14<sup>e</sup> et le début du 15<sup>e</sup> siècle d'après les différentes versions des traditions orales recueillies (Vansina, 1963). *La grande innovation de la conquête bakongo est le groupement de multiples petits royaumes en un grand État centralisé et gouverné par un monarque suprême résidant dans la capitale*<sup>94</sup> (Randles, 2002 : 20).

Ainsi la majorité des royaumes qui bordent le littoral atlantique de Cabinda à Luanda sont des vassaux du royaume du Kongo. Plus au Sud, au-delà du fleuve Kwanza, les plateaux sont peuplés de bergers bantous depuis une période antérieure au 16<sup>e</sup> siècle et la plaine littorale, très aride, est quasiment vide de peuplement (Birmingham, 1966).

Le *N'Gola* est le titre du roi de la tribu kimbundu et du royaume Ndongo<sup>95</sup>, un territoire ayant une courte façade maritime comprenant le site de l'actuelle capitale, Luanda, et enserré entre les fleuves Bengo et Kwanza. Dans un premier temps, ce titre est utilisé par les Portugais pour nommer la bande côtière au sud du Royaume du Kongo. Dans un deuxième temps, il sert à qualifier l'ensemble de l'Angola.

À la fin de la période précoloniale, si une carte ethnolinguistique avait été dressée, elle aurait pu être sensiblement la même que celle des aires linguistiques contemporaines. Ce paysage linguistique précolonial est celui qui est découvert, par étapes et du littoral et du bord des fleuves vers l'intérieur (*sertão* ou *mato* en portugais), par les premiers navigateurs européens atteignant ces terres africaines au sud de l'équateur.

---

<sup>93</sup> *Dão origem à composição gradual [...] das formações étnicas, à estruturação das comunidades e à formação dos reinos.*

<sup>94</sup> La capitale était Mbanza Congo. Renommée São Salvador durant la période coloniale, elle est aujourd'hui la capitale de la province de Zaïre, au nord-ouest de l'Angola.

<sup>95</sup> Randles (2002 [1968]) s'appuie sur un document italien de 1591 pour souligner l'incertitude quant au statut de ce royaume vis-à-vis de celui du Kongo : à cette époque, le lien de vassalité n'est pas attesté.

### 4.1.3 Esquisse d'un contexte plurilingue

Cette partie vise à tracer à grands traits le paysage sociolinguistique constitué par les langues nationales angolaises. Son caractère principalement descriptif ne prête pas à une problématisation de la question linguistique : l'objectif de cette partie est de fournir des éléments généraux qui seront utiles pour la suite de ce chapitre consacré à l'approche historique puis pour le chapitre suivant portant sur le contexte sociolinguistique

Les études ethnolinguistiques, et plus particulièrement le recensement et la cartographie des ethnies et de leurs aires de peuplement, constituent une source précieuse pour aborder un contexte sociolinguistique en Afrique. Nous convoquons des références historiques de nature et de fonction sociale différentes pour faire état de l'usage social des langues en Angola. Pour cette nation, tout comme pour celles issues d'autres empires coloniaux après les indépendances en Afrique, ce sont principalement les écrits des missionnaires dans leur effort de description des langues des populations à évangéliser qui représentent un premier accès au paysage linguistique à l'arrivée des Portugais<sup>96</sup>. L'intensification des études ethnographiques durant la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, les recherches sur les « indigènes » durant la période salazariste (1926-1974) puis, plus récemment, l'abord pluridisciplinaire et international du terrain angolais<sup>97</sup> accroît le nombre de données historiques<sup>98</sup>.

L'inconstance des données en fonction des auteurs et des époques est particulièrement frappante lorsqu'il s'agit de présenter, même succinctement, des données sociolinguistiques concernant la population angolaise. La première difficulté concerne le recensement et le classement des langues sur le territoire angolais. De nombreux auteurs (Redinha, 1962 ; Greenberg, 1963 ; Milheiros, 1967 ; Grimes, 1996, 1975 ; Mingas, 1994 ; Zau, 2002b ; Lienhard, 2008) s'accordent véritablement sur un

---

<sup>96</sup> Estermann (1983), personnage emblématique dans l'histoire des prêtres missionnaires en Angola et auteur de nombreux travaux ethnolinguistiques, dresse une longue liste d'écrits missionnaires couvrant la période coloniale jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle (*cf. Infra.* : 154 et sq.). Pour approfondir et consulter les écrits missionnaires, voir les excellents fonds disponibles au Centre Gulbenkian à Paris et, entre autres, à la Bibliothèque nationale du Portugal à Lisbonne.

<sup>97</sup> Soulignons par exemple l'exhaustivité des travaux de l'historien français René Pélissier dont la thèse d'État, publiée en trois volumes en 1976, couvre les mouvements de résistances et les révoltes de 1845 à 1961. La bibliographie dressée par Chabal et al. (2002) référence avec exhaustivité les travaux, principalement anglophones, les plus approfondis à propos des nations d'Afrique lusophone durant la période postcoloniale jusqu'en 2000.

<sup>98</sup> Par contre, les données sociolinguistiques récentes et fiables sont peu nombreuses, fait qui pour partie peut s'expliquer en raison de la longue période de guerre en Angola (1961-2002).

point : les deux familles de langues en présence avant l'ère coloniale sont les langues khoisanes et les langues bantoues.

La consultation de nombreuses cartes, dans des ouvrages mais également sur Internet, semble permettre de confirmer la cartographie de Redinha (1962, 1975). Malgré son ancienneté pour l'étude sociolinguistique sur le plan synchronique et contemporain, le travail de cet anthropologue et ethnologue portugais, conservateur du musée ethnographique de Dundo durant l'époque coloniale, demeure l'une des références les plus fiables aujourd'hui. Une autre difficulté pour aborder le contexte sociolinguistique angolais est bien la question des statistiques et données disponibles concernant la population<sup>99</sup>.

Durant la période de l'État nouveau au Portugal, la métropole s'est efforcée de quadriller administrativement les dix-huit provinces angolaises, facilitant la collecte d'informations sur la population. Redinha (1962), en collaboration avec l'administration coloniale, illustre, comme Milheiros (1967) après lui, la répartition géolinguistique de la population autochtone. Dans une note liminaire aux trois volumes de sa thèse, l'historien Pélissier (1976) choisit la *Carte ethnique de l'Angola*<sup>100</sup> élaborée en 1962 par Lopes Cardoso (et reprise par Lima en 1970) qui, à cette date, était le conservateur du musée d'Angola. Cette carte est en fait une réédition du travail de Carlos Lopes Cardoso qui l'élabora en 1963 alors qu'il était responsable de la division d'ethnologie et d'ethnographie de l'Institut de recherche scientifique d'Angola<sup>101</sup>. Comme Redinha, il poursuit un travail ethnographique au début des années 1960, au moment où justement un vaste mouvement migratoire du Portugal vers l'Angola a lieu et que, par conséquent, la population coloniale s'accroît très fortement.

En annexe, Lopes Cardoso présente les trois formes écrites possibles pour chaque ethnie et langue : en « portugais courant », en « portugais correct » et en « langue

---

<sup>99</sup> Durant la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle, la société angolaise a dû se développer dans un contexte de guerre pendant plus de quatre décennies. La première campagne de statistiques à l'échelle nationale depuis l'indépendance en 1975, est réalisée en 2014 (INE) avec l'appui des Nations Unies notamment. L'ensemble des grands acteurs de l'aide au développement, qu'ils soient gouvernementaux ou non gouvernementaux, s'accordent sur un point : la nécessité d'un recensement actualisé et la difficulté à dégager des tendances et besoins, à cartographier et à planifier.

<sup>100</sup> *Carta étnica de Angola*.

<sup>101</sup> *Instituto de investigação de Angola, Divisão de etnologia e etnografia*.

native»<sup>102</sup>. L'enjeu de la transcription, déjà fort durant l'époque coloniale, persiste pour un objet d'étude traité dans de nombreuses langues. Au sujet du nom des langues nationales en Afrique, De Féral (2009) précise qu'il existe différentes formes de catégorisation<sup>103</sup>. Pour l'Angola, l'ensemble des auteurs s'appuie sur la catégorisation ethnique. Pour notre part, nous avons choisi les formes les plus stabilisées et les plus communes rencontrées lors de nos lectures en français, en portugais et en anglais et avons donc également privilégié la catégorisation ethnique.

Nous avons retenu la carte de Lopes Cardoso et l'avons simplifiée pour présenter les onze principales aires linguistiques. Le groupe des langues khoisanes se superpose en îlots sur les aires bantouphones du Sud du pays.

---

<sup>102</sup> Nous verrons en quoi cet usage simultané de trois langues (ou variétés) illustre la notion de « diglossie coloniale » (*cf. Infra* : 145-146 ; 203 et sq.)

<sup>103</sup> Les autres catégorisations relevées par De Féral (2009 : 11) sont la nationale (*kabuverdianu* pour le créole du Cap Vert) ; sociale et / ou géographique : (*français populaire d'Abidjan*) ; linguistique (*broken English*, anglais du Cameroun) ; auto-centrée (*mmam* « notre langue / parole » pour l'ewondo ; citation (stigmatisation d'une expression récurrente « *tok se* » « dire que » pour le pidgin-english du Cameroun).

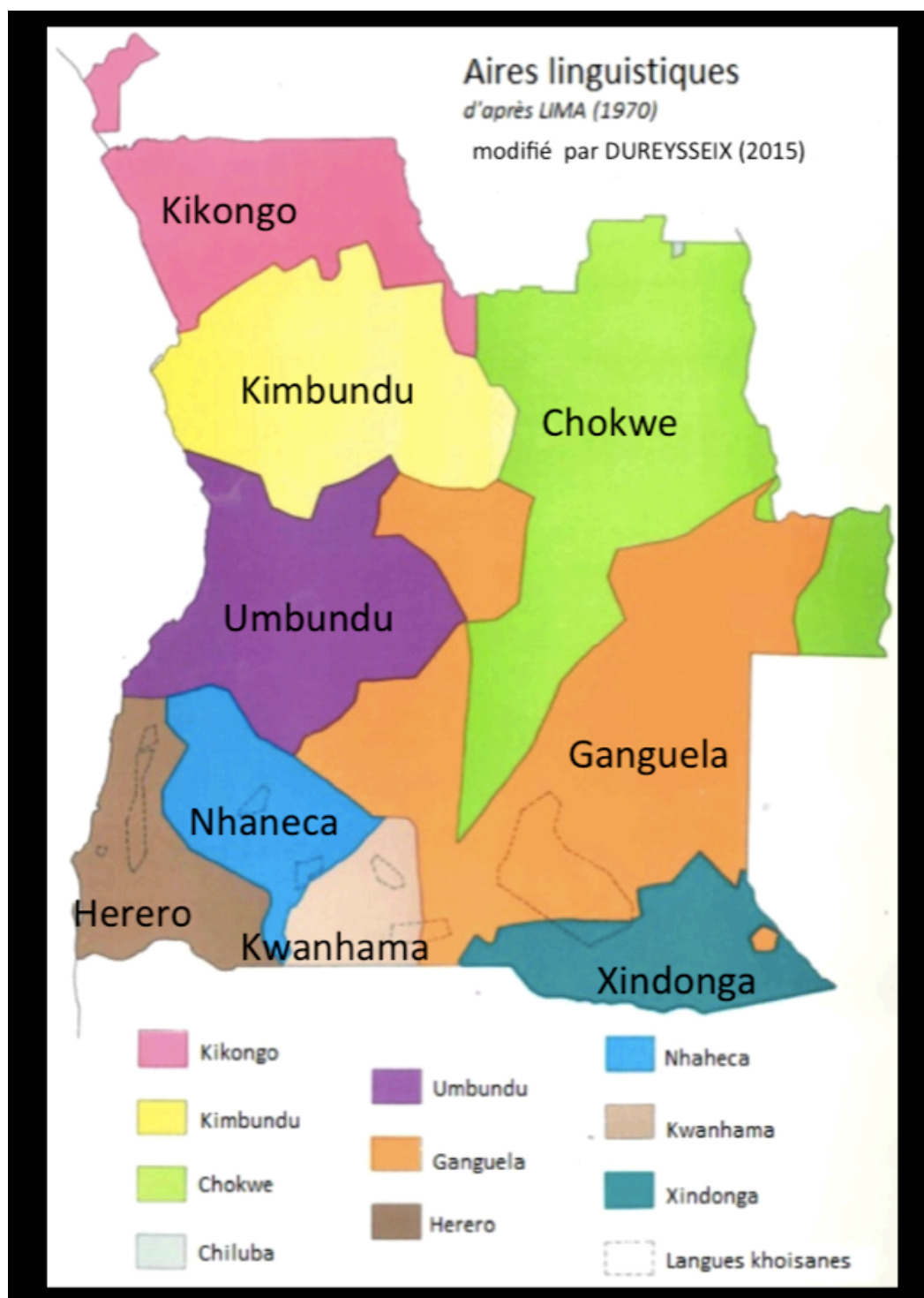


Figure 10 : Carte des aires linguistiques, d'après Lopes Cardoso (1962).

Seules les langues des groupes mbundu (le kimbundu) et ovibumbu (l'umbundu) sont au plan national strict – c'est-à-dire sans tenir compte du fait migratoire – exclusivement des langues angolaises au sens où les neuf autres groupes chevauchent les frontières. Par ailleurs, compte tenu de la taille du pays, chaque aire géolinguistique est vaste et prête par conséquent à une variation importante.

Martins (1993) et Zau (2002a) précisent que chacun de ces onze groupes linguistiques répertoriés en Angola est constitué de sous-groupes ethniques avec une langue dérivée. Ils comptabilisent ainsi 93 langues, ce qui correspond à la liste donnée par Lopes Cardoso (1962). Zau (2002a) apporte également des précisions sur chaque groupe ethnique, travail que nous synthétisons dans le tableau ci-après.

Groupe ethnique	Langue	Nombre de sous-groupes
<i>Bakongo</i>	kikongo	14
Premier groupe à entrer en contact avec les Portugais, traditionnellement vivant de la pêche, de l'agriculture et du commerce.		
<i>Mbundu / Ambundo</i>	kimbundu	14
Groupe qui a eu les contacts les plus intenses avec les Européens durant l'ensemble de l'époque coloniale et également le premier à avoir été « assujetti ». On considère que c'est le groupe ethnique le plus « acculturé ».		
<i>Chokwe</i> <sup>104</sup> / <i>Lunda-Chokwe</i>	lunda et chokwe	6
À l'origine, ce groupe vivait principalement de la chasse. Aujourd'hui il pratique l'agriculture. Il se distingue pour son travail artistique du bois et du métal.		
<i>Luba</i>	chiluba	3
Groupe très présent en RDC mais isolé en Angola.		
<i>Ovimbundu</i>	umbundu	14
Groupe le plus homogène et le plus important numériquement. C'est également l'ethnie clé pour le développement économique durant l'époque coloniale. Ce groupe de l'intérieur du pays s'est intégré dans la vie économique et sociale en travaillant sur les chemins de fer, dans la cueillette du café, dans l'exploitation des mines, etc.		
<i>Ganguela</i>	(chi)ganguela	12
C'est le groupe le plus hétérogène, il est divisé en deux de par la pénétration des Chokwe et n'a été que peu en contact avec les Européens et est dominé par les autres groupes ethniques. Son organisation sociale est la gynécocratie.		
<i>Herero</i>	(chi)herero	6
Ce groupe nomade et pastoral a eu très peu de contacts avec les Portugais.		
<i>Nhaneca</i>	nhaneca <sup>105</sup>	11
Groupe connu comme étant le plus « conservateur », vivant de l'agriculture.		
<i>Ambó</i>	kwanhama	15
Groupe pastoral, qui a « féroce » résisté aux Portugais jusqu'en 1916.		
<i>Xindonga</i> <sup>106</sup>	xindonga	5
Groupe vivant principalement de l'agriculture.		
<i>Kboisan</i>	cuissis, cuepes et cungues	3
Groupes nomades, très isolés et peu en contact avec les Européens		

Figure 11 : Tableau des groupes ethniques et des langues en Angola.

<sup>104</sup> En portugais, la graphie <ch> se prononce [tʃ].

<sup>105</sup> En portugais, la graphie <nh> se prononce [ɲ].

<sup>106</sup> En portugais, la graphie <x> se prononce [ʃ].

Au plan linguistique, cette importante diversité au niveau des langues nationales a pour première conséquence de poser la question de leur description. Au plan didactique, dans le cas de la réalisation de l'idéal de scolarisation en langue maternelle, cette situation linguistique pose le défi d'une structure éducative ouverte au plurilinguisme et étant en mesure d'en proposer les moyens – à tous les niveaux de la pyramide éducative et tant au niveau humain que matériel, ce qui implique tout autant d'avoir, pour chacune de ces langues, des cadres éducatifs, un système de formation initiale ou encore un corpus et des outils didactiques disponibles.

## 4.2 Période coloniale (1483 – 1910) : l'Angola, colonie d'exploitation et les limites de la lusophonie

La question linguistique traverse l'ensemble de la période coloniale et est spécifique à chaque contexte. S'il est clair qu'une généalogie des langues coloniales dans l'espace africain peut être constituée pour chaque espace impérial, notamment français (Spaëth, 1996), anglais et portugais pour ce continent, il n'en demeure pas moins que le fait colonial contribue à un partage du territoire et à une exploitation différenciée en fonction des contextes nationaux. Les conditions de la colonisation s'inscrivent dans une diversité qui prête tout à la fois à une approche localisée et à l'approche comparative au plan synchronique et diachronique.

Durant la première phase de la colonisation européenne, celle de la découverte, de la constitution de comptoirs puis de petites villes coloniales, la question linguistique est principalement liée à l'œuvre missionnaire et aux échanges commerciaux de tous ordres. Cette première partie traite de la période où le Portugal exploite ses possessions d'outre-mer plus qu'il ne les aménage, ne les organise ou ne les développe. Comment la langue portugaise est-elle diffusée et enseignée durant un peu plus de quatre siècles de colonisation ? Quels rapports se constituent entre les communautés locales et les colons ? Comment l'environnement sociolinguistique est-il reconfiguré ? Enfin, quelles visions des langues et des cultures dominant et quelle(s) idéologies coloniales traversent cette longue période ?



### 4.2.1 Cadre historique général

Au 16<sup>e</sup> siècle, période à laquelle les premières navigations européennes sont entreprises en direction de l'Atlantique Sud, la présence des futures grandes nations colonisatrices est véritablement ponctuelle sur les côtes africaines : les Espagnols et surtout les Portugais ont des comptoirs le long des côtes atlantiques et une partie des côtes bordant l'Océan indien. L'Empire ottoman contrôle la majorité des côtes méditerranéennes. De plus, quelques villes et îles de la côte Est sont des sultanats arabes. Les royaumes africains sont quant à eux concentrés dans les zones les plus favorables au peuplement humain : le long des côtes et des fleuves, dans les plaines fertiles et hors des déserts et des zones de forêt dense.



Figure 12 : carte de l'Afrique au 16<sup>e</sup> siècle<sup>107</sup>

<sup>107</sup> Source carte : [en ligne], >[http://www.larousse.fr/encyclopedie/data/images/1011312-LAfricque\\_XVIe\\_si%C3%A8cle.jpg](http://www.larousse.fr/encyclopedie/data/images/1011312-LAfricque_XVIe_si%C3%A8cle.jpg)<.

Les premières navigations européennes en direction de l'Atlantique Sud datent du 14<sup>e</sup> siècle. Pour le Royaume de Portugal, la prise de Ceuta en 1415, laissant présager de richesses lointaines, fait figure de premier jalon dans la navigation depuis la péninsule ibérique vers l'Extrême-Orient et l'Amérique du Sud (Lugan, 2009).

La découverte par la voie maritime de la côte atlantique de l'Afrique prend plusieurs décennies. Son but originel est de lutter contre l'encerclement de l'Europe occidentale par l'Islam en convertissant les populations autochtones au Christianisme ou encore en trouvant d'autres royaumes chrétiens, comme celui, supposé, du prêtre Jean en Ethiopie. L'œuvre d'évangélisation et le patronat de l'ordre du Christ, qui a juridiction spirituelle sur l'Afrique noire, sont officiellement confiés à la Couronne portugaise depuis la Bulle papale *Romanus Pontifex* en 1455<sup>108</sup>. En 1433, l'infant Dom Henrique, surnommé le *Navigateur*, initie un véritable mouvement d'expansion maritime motivé par le droit du quint<sup>109</sup> octroyé par son frère, le roi Dom Duarte. Les premières expéditions qu'il finance visent à assurer le contrôle des îles de l'Atlantique et des côtes africaines. C'est également à partir de cette époque que la capture de populations noires s'établit et devient croissante<sup>110</sup>. Si l'ambition initiale est de « lutter contre les Maures et d'étendre l'empire du Christ, elle est peu à peu doublée de perspectives matériellement plus enrichissantes » (Enders, 1994 :14). Rapidement, une véritable « thalassocratie » émerge : les découvertes de nouveaux territoires s'accompagnent de l'instauration de comptoirs commerciaux (factoreries) et de l'extension des activités de traite négrière le long des côtes et sur les îles.

Le premier contact européen avec le territoire que constitue l'Angola aujourd'hui est consécutif à l'assignation par Dom João II<sup>111</sup> de deux objectifs aux découvertes : contourner l'Afrique pour atteindre la péninsule indienne et entrer en contact avec le supposé royaume du prêtre Jean. En 1483<sup>112</sup>, Diogo Cão, le navigateur du roi, passe l'Équateur et découvre l'embouchure du Congo. Trois caravelles portugaises mouillent

<sup>108</sup> Elle autorise le roi du Portugal à *asservir tous les « Maures, païens et autres ennemis du Christ »* (Enders, 1994 : 25).

<sup>109</sup> Ce droit lui permet de percevoir un *cinquième des bénéfices tirés des expéditions et des possessions ultra-marines* (Enders, *Ibid.* : 14).

<sup>110</sup> Dans les années 1490, le cosmographe allemand Jérôme Münzer s'étonne de la profusion de marchandises exotiques et du grand nombre d'esclaves que l'on trouve à Lisbonne. Vers 1551, ceux-ci représentent 10 % des 100 000 habitants de la ville (Enders, *Ibid.* : 25).

<sup>111</sup> Il règne de 1481 à 1496 et l'expansion maritime s'inscrit au cœur de sa politique.

<sup>112</sup> D'après Birmingham (1966) et Randles (2002 [1968]) la date exacte est incertaine mais le consensus se situe entre 1482 et 1484.

sur la côte Sud de l'estuaire, dans la province de Soyo du Royaume de Kongo. Les Européens entrent ainsi en contact avec un royaume qui, avec ses provinces vassales, est aussi étendu que le Portugal. Diogo Cão envoie des émissaires vers la capitale pour délivrer un message de paix et un cadeau au roi, le *Mani Kongo*, Nzinga Nkuwu.

En 1491, Dom João II organise une expédition afin d'assurer une alliance avec le Royaume du Kongo qui, dans la conception portugaise, doit passer par la christianisation des souverains locaux. Le fait religieux constitue un des éléments de l'échange de serments. Les émissaires du roi débarquent dans un port de la province de Soyo dont le chef se convertit avec empressement au Christianisme. Vingt jours plus tard, à l'arrivée dans la capitale du royaume, Mbanza Congo<sup>113</sup>, le Mani Kongo, sa femme et quelques notables de sa cour sont à leur tour baptisés le 3 mai 1491. Dans la conception du Roi du Kongo, le christianisme apparaît comme un puissant outil de renforcement du pouvoir central sur les provinces vassales<sup>114</sup>.

Parallèlement, la traite négrière se développe rapidement dès les débuts de cette relation entre les deux royaumes. *Les navigateurs, s'ils ne s'attaquent pas directement aux sociétés établies, leur inoculent deux virus graves : la « religion catholique » et un « commerce spécial », celui des esclaves* (Enders, *Ibid.* : 17). Le Portugal, en étendant progressivement son empire, augmente ses besoins en personnels administratifs. Sa faible population métropolitaine et le manque de main-d'œuvre agricole l'obligent donc à importer une aide extérieure<sup>115</sup>.

Le Mani Kongo, friand des produits européens mais n'ayant à proposer en échange que de l'ivoire et des produits dérivés du travail de la feuille de palme, découvre vite que la marchandise humaine a une grande valeur pour les Portugais. Pour autant cette manne économique est passagère : en l'espace de quelques décennies, la traite négrière contribue à l'affaiblissement du Royaume du Kongo. Au sommet de sa puissance à l'arrivée des Portugais, cet empire africain avait réussi à imposer son hégémonie sur tous les autres États de la région. Mais la création en 1575 d'un comptoir portugais dans le royaume du

---

<sup>113</sup> Mbanza Congo est la capitale administrative de la province éponyme au Nord de l'actuel Angola.

<sup>114</sup> Par la suite, pour tenter d'échapper au protectorat des Portugais, les rois du Kongo essaieront d'établir un contact direct avec le pape. Mbanza Congo devient le siège d'un évêché en 1596 (Cuvelier et Jadin, 1956).

<sup>115</sup> Les colons de l'île de São Tomé, vierge de toute population à l'arrivée des Portugais en 1470, ont droit à une femme esclave pour aider à l'accroissement du peuplement. La culture sucrière nécessite également une main d'œuvre complémentaire (Birmingham, 1966).

Dongo plus au sud, l'intensification de la traite négrière et l'invasion par l'Est de la civilisation Jaga à partir de 1568 signent son déclin progressif (Lugan, 2009).

L'intérêt des Portugais pour le royaume du Dongo, plus au sud, s'accroît suite à la plaidoirie de Paulo Dias de Novais<sup>116</sup>, gouverneur et capitaine-général de la conquête du royaume d'Angola, qui est en faveur de la conquête militaire et de la colonisation agricole. São Paulo de Luanda, qui deviendra la capitale actuelle de l'Angola, est fondée en 1575. *La présence portugaise est suffisamment importante pour justifier la création d'un gouvernement-général en 1592 et pour transférer le siège de l'évêché de São Salvador à Luanda en 1623* (Enders, 1994 : 41). Le roi du Ndongo refuse les propositions portugaises et à partir de ce moment les campagnes militaires commencent. En 1581, Novais et ses troupes gagnent des batailles dans la province de Kissama (au sud de Luanda). Plus de cinquante chefs sont vassalisés. En 1585, la victoire des troupes portugaises laisse la porte ouverte aux missionnaires et signe la fin du royaume Ndongo (Amaral, 1996). Ainsi, un siècle après les premiers contacts, le contrôle d'une petite partie du territoire permet la diffusion progressive de la langue des missionnaires vers l'intérieur.

Le besoin croissant en esclaves, dû notamment à l'installation de nombreuses capitaineries sur les côtes brésiliennes durant la première moitié du 16<sup>e</sup> siècle, contribue à la lente conquête territoriale depuis le littoral. Le royaume du Kongo ne pouvant plus couvrir à lui seul les commandes, les négriers se tournent alors vers la côte angolaise<sup>117</sup>. Jusqu'alors, la principale langue autochtone avec laquelle les colons sont en contact est le kikongo, langue du Royaume du Kongo. En s'installant plus au sud, les colons entrent en interaction avec des Mbundus qui parlent le kimbundu. Ce groupe ethnolinguistique occupe l'actuel territoire où Luanda, la capitale, est située.

Au 17<sup>e</sup> siècle, l'Angola est, après le Brésil, la colonie la plus rentable pour la couronne portugaise en raison du trafic négrier. La traite se fait également depuis São Felipe de Benguela, actuelle Benguela, fondée en 1617. Durant cette période du commerce triangulaire, la majorité des esclaves sont envoyés au Brésil. Davidson (1972) estime à 3 500 000 le nombre d'hommes déportés de 1550 à 1836. Dans le cas précis de l'esclavage, la colonisation est bien un aspect de la globalisation. Les déplacements de

<sup>116</sup> Il a dirigé une ambassade auprès du N'Gola, le roi du Dongo, en 1560.

<sup>117</sup> *Traders soon began to go there direct, since [...] it was the only slave supplying area accessible by sea* (Birmingham, 1966 : 26).

populations se font à l'échelle mondiale, entre continents, mettant en contact des communautés langagières et culturelles, contribuant, dans un environnement de souffrance et d'asservissement, à l'hybridation des cultures et des langues. Dès lors, des langues et des cultures sont en péril ou prennent le dessus ou encore se redéploient dans le métissage. Par exemple, c'est à cette époque que la capoeira brésilienne trouve ses racines : ce sont les populations originaires d'Angola et transportées vers les plantations brésiennes qui ont apporté cet élément culturel<sup>118</sup>.

Les phénomènes de résistance et de révoltes<sup>119</sup> jalonnent l'ensemble de la colonisation portugaise en Angola (Pélissier, 1977). L'atomisation des royaumes locaux va permettre au Portugal de maintenir sa domination malgré de fréquents mouvements de résistance jusqu'au début du 19<sup>e</sup> siècle (CEDETIM, 1977).

Suite aux invasions napoléoniennes dans la métropole lusophone, le Royaume-Uni, qui défend Lisbonne en 1809 et réussit à rétablir la monarchie portugaise, domine le Portugal durant la majeure partie du 19<sup>e</sup> siècle. En 1825, le Brésil obtient son indépendance. En 1836, le Royaume-Uni impose au Portugal l'abolition de l'esclavage mais est cependant obligé d'intervenir avec sa flotte pour faire graduellement diminuer les exportations (Labourdet, 2000).

*En 1858, une loi prévoit l'abolition de l'esclavage à l'intérieur de l'Angola pour 1878. Les colons tentent de s'opposer à cette loi, pourtant ils ont vingt ans pour s'adapter, mais pour eux il y a une évidence : s'ils ne sont plus esclaves, les Noirs ne voudront plus travailler pour eux ; il faudra donc les y obliger d'une façon ou d'une autre, et la première mesure est d'obliger les affranchis à travailler encore quelques années pour leurs anciens maîtres (CEDETIM, 1977 : 30).*

Le décret du 7 décembre 1836 donne le statut de province à l'unité administrative constituée à la suite de la fusion des territoires des anciens royaumes du Kongo, de Ngola et de Benguela (Santos, 1969) : la « province d'Angola » est née.

<sup>118</sup> À l'heure de la globalisation contemporaine, les liens des communautés capoeiristes dans le monde sont particulièrement forts entre le Brésil et l'Angola. Les flux Sud-Sud de population engendrés ont pour particularité de décloisonner la circulation migratoire culturelle de la sphère des élites nationales. Au contraire de sa vocation initiale brésilienne, celle de danse de combat des esclaves, elle est aujourd'hui ouverte à tous et considérée comme une alliance d'apport culturel et physique pour le sujet. En Angola, elle met en contact des sujets de différentes sphères sociales.

<sup>119</sup> À titre d'exemple, durant les années 1630-1640, le Portugal doit faire face à une coalition, menée par la Reine N'Zinga (sœur du N'Gola défunt et ancien roi du Kongo), englobant les royaumes Kongo, Jaga (à l'est), ceux de la région côtière de Luanda et des provinces autonomes. Les Portugais sont donc obligés de s'enfoncer dans les terres pour contrer cette rébellion. En 1641, les Hollandais, profitant de l'absence de la majorité des troupes portugaises, s'emparent de Luanda et coupent la route des esclaves. Le fondement économique de la colonie portugaise est donc mis en péril. Une expédition brésilienne de mille hommes est alors envoyée vers l'Angola pour mettre fin à cette interruption du trafic négrier. Luanda est finalement reprise en 1648.

À partir de 1870, le trafic devient clandestin et se maintient jusqu'en 1916 vers l'île de São Tomé. Pour Messiant (2008), la suppression de la traite a eu pour principale conséquence une crise de la colonisation en rompant l'alliance économique tacite entre les royaumes de l'intérieur, les intermédiaires africains et les colons. Elle entraîne alors le départ de nombreux Blancs.

Lors de la Conférence de Berlin de 1884-1885, le Portugal bénéficie des velléités anglaises de couper l'avancée française et belge vers le Sud. Il se voit ainsi *attribuer d'immenses territoires (dix fois plus grand que ce qu'il contrôle) en Angola et au Mozambique, avec pour mission de les occuper physiquement* (CEFEDIM, *Ibid.* : 26)<sup>120</sup>. Dans la conjoncture du bouleversement économique produit par l'abolition de l'esclavage, la métropole portugaise voit se fixer les frontières de son empire et commence à envisager la province d'Angola sous un nouveau jour. L'exploitation des hommes va se transformer et l'exploitation de la terre et des ressources va véritablement commencer.

#### 4.2.2 La diffusion linguistique : quel rôle pour l'école, quel rôle pour la mission ?

De la découverte au tournant de la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, de profondes modifications sociales sont apparues. L'histoire négrière a un impact fort sur les côtes et dans les centres urbains où une population qualifiée côtoie une bourgeoisie coloniale multiraciale (Noirs, métis et Blancs). Aux 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles, des pidgins du portugais sont utilisés le long des côtes africaines servant de *lingua franca* pour de nombreux échanges. Pour Chavagne (2005), le fait que ces variations orales du portugais aient survécu sous la forme de créoles ou de pidgin au Cap Vert, à São Tomé et Príncipe, en Guinée Bissau et en Casamance et qu'elles aient disparu en Angola ou au Mozambique s'explique par une prépondérance des langues en contact dans les deux nations d'Afrique australe.

Vers 1850, les bases blanches qui subsistent sont Luanda et Benguela. Le nombre de colons portugais s'élève à quelques milliers alors qu'à la même époque et à titre comparatif il y a environ 300 000 Européens en Algérie. Ainsi, durant la seconde moitié

---

<sup>120</sup> Toutefois, ce n'est qu'en 1922 que l'occupation effective de l'ensemble du territoire angolais est accomplie.

du 19<sup>e</sup> siècle, les métis sont numériquement dominants par rapport aux Blancs. Cette bourgeoisie métisse locale va continuer à jouer un rôle important dans la vie économique angolaise durant le reste de la colonisation portugaise<sup>121</sup>. Elle s'approprie la langue et la culture du colon et laisse peu à peu de côté les langues endogènes / nationales. Le philologue Lienhard (2008) montre bien en quoi le contexte angolais constitue un cas typique de « diglossie coloniale ».

[por] *Elle se caractérise par le monopole absolu de la langue du colonisateur dans l'espace officiel et par la marginalisation non seulement des langues natives ou autochtones mais également des variétés orales de la langue officielle et des créoles qui se développent peu à peu à travers les échanges entre colonisateurs et colonisés*<sup>122</sup> (Lienhard, 2008 : 220).

Au début du processus de colonisation, la langue du colonisateur est forcément minoritaire et demeure réservée aux représentants politiques, militaires et religieux ainsi qu'aux membres de la société autochtone privilégiée et engagée dans les échanges avec les colons. Ainsi se constitue une élite qui, dans le cadre de la diglossie coloniale, est la plus experte dans la langue de l'autre, du colon, celle qui au début est une langue seconde. Elle devient ensuite la langue maternelle de l'élite qui perd alors la langue d'origine ou ethnique. La constitution graduelle d'une expertise dans la langue du colonisateur contribue à une forte division de la société coloniale. Lienhard (*Ibid.*) considère que la diglossie coloniale est un processus constitué de trois phases successives que nous schématisons ci-après :

---

<sup>121</sup> Voir par exemple le roman historique de Pepetela, *A gloriosa família*, qui retrace l'histoire de la famille métisse Van Dunem sur plusieurs siècles.

<sup>122</sup> *Ela se caracteriza pelo monopólio absoluto da língua do colonizador no espaço oficial e pela marginalização não só das línguas nativas ou autóctones, mas também das variedades orais da língua oficial e das línguas crioulas que vão se desenvolvendo aos poucos através dos intercâmbios entre colonizadores e colonizados.*

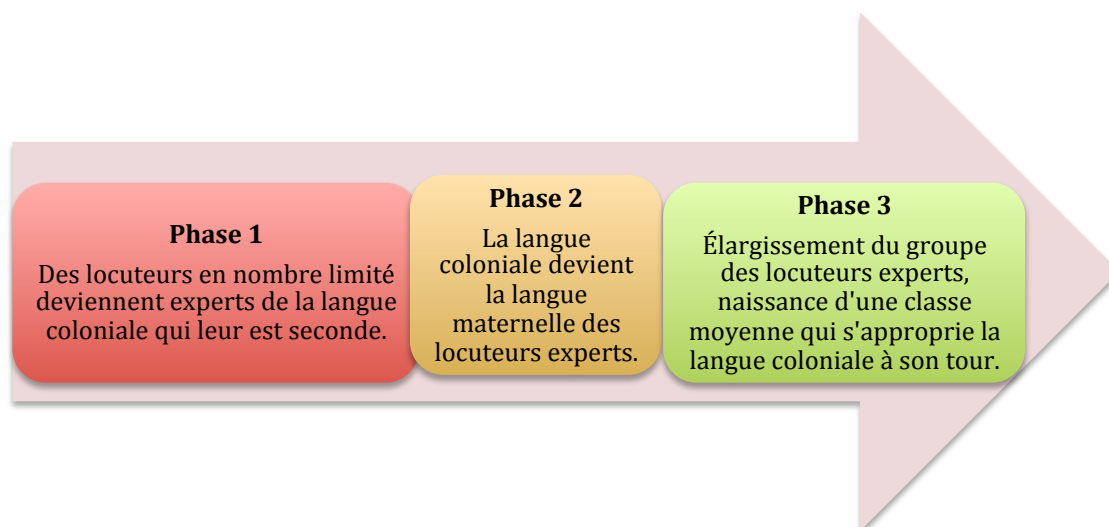


Figure 13 : Phases de la diglossie coloniale d'après Lienhard (2008).

Durant la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, les Portugais veulent remplacer la principale manne économique de la province d'Angola jusqu'alors : la traite des esclaves. La bourgeoisie portugaise encourage le développement de l'agriculture pour l'exportation. Forte d'une organisation coloniale déjà en place dans les deux villes côtières, elle peut mettre en œuvre une véritable stratégie économique (Zau, 2002a). Des matières premières sont produites (coton, sisal, caoutchouc et café) mais elles nécessitent terre et main-d'œuvre. La métropole accorde en conséquence de grandes concessions aux colons et surtout, elle se préoccupe de trouver un moyen pour faire travailler les indigènes. Le code du travail indigène entre en vigueur en 1899 et instaure le travail forcé qui va se généraliser avec l'extension des surfaces administrées.

*Article premier : Tous les indigènes des provinces portugaises d'outre-mer sont soumis à l'obligation morale et légale de s'efforcer d'obtenir, par le travail, les moyens d'existence qui leur font défaut, et d'améliorer leur condition sociale. Les indigènes jouissent de toute liberté dans le choix des moyens leur permettant de s'acquitter de cette obligation ; toutefois, au cas où ils n'y satisferaient pas, les autorités publiques peuvent les contraindre à remplir cette obligation*<sup>123</sup>.

À l'image du Code de l'indigénat adopté en 1881 dans l'Empire colonial français, ce code du travail indigène accroît la domination européenne, divise la société entre sujets libres et sujets soumis et garantit au pouvoir colonial une main-d'œuvre servile et bon marché.

*Cette masse humaine, taillable et corvéable à merci, utilisable selon le gré des colons avec l'aide puissante de l'administration coloniale est employée d'une façon brutale, déplacée selon les besoins, et rémunérée, on s'en doute, de la façon la plus misérable qui se puisse imaginer* (CEFEDIM, 1977 : 36).

<sup>123</sup> Cité par Oliveira Marques, 1998 : 195.



La question du moyen de communication entre dominants et dominés devient cruciale pour accompagner cette transformation statutaire mais également l'évolution économique et l'exploitation des potentielles richesses agricoles. Avec le développement des concessions, les colons ont besoin de faire travailler, de donner des ordres, de se faire obéir. Les langues nationales ne présentant aucun intérêt dans la vision évolutionniste de l'époque, le portugais doit occuper la place de langue véhiculaire. Pour mener à bien ces nécessaires interactions langagières avec des individus colonisés n'ayant pas le portugais pour langue maternelle, les colons ne peuvent tirer parti que des aménagements linguistiques qu'ils instaurent. Dans de rares cas (compte tenu du caractère limité des effectifs d'individus évangélisés), ils peuvent tirer bénéfice de l'instruction religieuse menée par les missionnaires, qui, pour les meilleurs élèves, passe par l'apprentissage du portugais. Ils ne voient cependant pas en l'école une réponse à ces besoins linguistiques : l'idéologie dominante consiste à penser que l'école est réservée aux civilisés tout comme la maîtrise de la langue portugaise.

### 4.2.3 Les prémices de l'école coloniale

Ce n'est véritablement qu'après le décret du 14 août 1845 que la Couronne portugaise s'intéresse de plus près à la politique éducative pour sa province angolaise. Les prémices de cette politique éducative coloniale ont pour partie pour origine les demandes croissantes des civilisés qui veulent des écoles pour leurs enfants. Des écoles primaires sont ouvertes dans les deux principaux foyers de peuplement portugais, Luanda et Benguela. L'hypothèse d'avoir, en sus des écoles destinées aux enfants « évolués », un réseau d'écoles « rudimentaires » est pour la première fois formulée à cette occasion (Santos, 1970 : 86).

Parallèlement, le décret du 19 novembre 1856 autorise de nouveaux avantages pour les sacerdoces européens : un concours est ouvert par le Conseil d'outre-mer pour pourvoir les églises coloniales. Une des missions est d'assurer l'enseignement primaire. En 1861, un diocèse ouvre ses portes à Luanda. Par la suite, quatre centres missionnaires sont solidement établis en province de manière à couvrir au maximum le territoire : dans la province de Huíla en 1881, Cassinga en 1886 et Cadonda et Malange en 1890. Ce décret détermine également que les enfants des chefs et responsables locaux du pouvoir

traditionnel doivent être éduqués à Luanda aux frais de la métropole. Le principe d'assimilation de l'élite locale en est la finalité. L'administration portugaise pense former de futurs agents locaux de leur propagande qui pourront diffuser auprès des leurs la culture et les habitudes occidentales ainsi que la langue portugaise (Zau, 2005).

En 1863, il y a 24 écoles primaires pour l'ensemble de la province d'Angola. Leur nombre baisse rapidement à 16 en 1869. La fréquentation scolaire est particulièrement inégalitaire entre filles et garçons : d'après les chiffres de fréquentation des écoles publiques entre 1846 et 1862, moins de 4 % des inscrits sont des filles. En 1869, un nouveau décret promulgué par le ministre de la Marine et de l'Outre-mer vise à entériner la responsabilité de la Couronne portugaise dans l'orientation et le financement de l'éducation.

[por] *La compétence et l'obligation de l'État à donner suite à la création et à l'installation des écoles dans tous les villages d'importance relative (ce qui, à cette époque, ne se rencontrait pas au-delà de Luanda, Benguela, Moçâmedes<sup>124</sup> et Golungo Alto), apparemment renforcées à travers ce nouveau décret<sup>125</sup> (Zau, 2005 : 425).*

Cependant, le manque de professeurs, de supports didactiques adaptés et d'infrastructures a empêché un accroissement significatif de la fréquentation scolaire. Santos (1970) montre que le système éducatif est déficient en raison du faible niveau de formation initiale des enseignants et du fait que peu de parents sont soucieux d'envoyer leurs enfants dans des écoles de moindre qualité en province ou ont les moyens financiers nécessaires pour les envoyer étudier en métropole.

Les rares écoles publiques sont destinées à cette époque aux Européens et à leurs descendants, blancs ou métisses: [por] « au-delà de ces écoles, immédiatement destinées aux populations évoluées, on ne manquait pas d'admettre l'hypothèse d'avoir des écoles rudimentaires »<sup>126</sup> destinées à la population locale (Zau, 2002a : 89). Mais leur création demeure hypothétique. Différents facteurs expliquent ce développement limité de l'enseignement public : l'esclavage, la carence de plan politique à long terme, le manque d'action des gouvernements et l'expulsion des religieux. De plus, l'Angola n'attire pas les

<sup>124</sup> Ville du littoral au Sud de l'Angola et aujourd'hui nommée Namibe.

<sup>125</sup> *A competência e a obrigação do Estado, em dar provimento à criação e instalação das escolas em todas as povoações de relativa importância (que, à época, em Angola, não ima além de Luanda, Benguela, Moçâmedes e Golungo Alto), aparecem reforçadas através deste novo decreto.*

<sup>126</sup> *Além destas escolas, já próprias das populações evoluídas, não deixara de admitir a hipótese de haver escolas rudimentares.*

lettrés portugais : à titre illustratif, la première bibliothèque publique est ouverte en 1873 dans la chambre municipale à Luanda (Zau, 2002a).

À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, alors même que dans les colonies françaises l'enseignement aux indigènes commence à se développer suite aux lois Ferry, le Portugal se refuse à un véritable enseignement destiné aux autochtones de ses colonies africaines. Les thèses raciales, fondées sur des arguments construits à partir de travaux anthropologiques, justifient la prétendue impossibilité de l'homme noir à apprendre. En 1890, à l'occasion de sa nomination en tant que Ministre de la marine et de l'outre-mer, António Enes, affirme que [por] « l'unique moyen efficace de transmettre la civilisation portugaise aux Africains était le travail manuel, qui [...] était rendu nécessaire pour conduire les Africains à apprécier la dignité du travail »<sup>127</sup> (Zau, 2002b : 95).

Jusqu'au début du 20<sup>e</sup> siècle, tant l'éducation que la diffusion de la langue coloniale reposent au plan formel sur l'œuvre missionnaire. Au plan informel, les contacts de langues sont néanmoins plus fréquents à l'oral en raison du fait économique. L'expansion impérialiste n'est synonyme d'expansion linguistique que de manière extrêmement réduite : la situation est celle d'une « lusophonisation restreinte » au sens que lui attribue la politologue Goheneix (2012) pour parler de la diffusion du français en Afrique Occidentale française durant la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Dans le cas français, la francisation des citoyens métropolitains entamée en 1789 met en tension unification linguistique et démocratisation du territoire métropolitain.

*Dès lors que l'on accepte cette imbrication entre la politique de la langue et l'édification républicaine de la métropole, la question de savoir quelle langue devaient parler les populations colonisées de l'empire prend une dimension intrinsèquement politique, puisque le fait d'inclure ou d'exclure les colonisés dans la communauté des parlant-français peut constituer un indice de leur inclusion ou de leur exclusion de la communauté des citoyens (Goheneix, 2012 : 82).*

Si l'époque et les conditions historiques nationales sont bien différentes pour la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle en Angola, il n'en demeure pas moins que le lien fait par Goheneix entre politique nationale et politique coloniale souligne l'importance de la question idéologique. Le fait d'inclure ou d'exclure l'autre, le colonisé, de l'accès aux droits, à la langue et à l'éducation du citoyen dépend de la politique et celle-ci est

---

<sup>127</sup> *O único meio eficaz de transmitir a civilização portuguesa aos africanos era o trabalho manual, o qual [...] se tornava necessário para levar os africanos a apreciar a dignidade do trabalho.*

déterminée tant par les conditions économiques que par les conditions idéologiques de l'époque.

#### 4.2.4 L'œuvre missionnaire et le développement de l'éducation

Tout comme dans l'ancien empire colonial français en Afrique noire, la diffusion de la langue de la minorité dominante blanche est étroitement associée à la « mission civilisatrice » et à l'œuvre des missionnaires. En Angola et dans le reste des territoires africains dominés par le Portugal pendant plus de 500 ans, l'éducation des populations autochtones a par ailleurs majoritairement reposé sur le processus d'évangélisation. Spaëth (1998) explique que dans l'action de la France hors d'Europe, la mission et la colonisation servaient des buts différents tout en ayant une histoire indéniablement liée. La diffusion de la langue coloniale, pour les Français tout comme pour les Portugais, est pendant longtemps laissée de côté puisque les motivations sont économiques et religieuses. *La mission a souvent rempli la place laissée vacante par les acteurs – à cette époque encore non-institutionnels – de la colonisation* (Spaëth, *Ibid.* : 17).

##### 4.2.4.1 Évangélisation et désengagement du pouvoir portugais

Au Nord de l'Angola, c'est par le biais de la conversion initiale du roi du Kongo peu après l'arrivée des Portugais que la révolution religieuse est entamée. Et c'est durant le règne de Dom Afonso I<sup>128</sup>, que le triomphe de la religion chrétienne est consacré. *D. Afonso convoqua tous les chefs du royaume. Il leur dit : « Cessez d'honorer les fétiches, de croire aux amulettes, maintenant que nous avons vu la croix du fils de Dieu. Quiconque les honore sera condamné à mort »* (Randles, 2002 [1968] : 99). D'après l'hagiographie consacrée à ce roi, ce discours inaugure au Congo la période nommée *Tanku kia Ngangi*, « la période du Sauveur ». Le financement de l'enseignement et du clergé se fait par le prélèvement d'une dîme et un premier catéchisme en kikongo est rédigé par des missionnaires portugais en 1555. Des membres de la famille royale sont envoyés au Portugal pour être instruits tandis que la présence de missionnaires est sollicitée par le roi (Cuvelier, 1946).

---

<sup>128</sup> Il règne de 1506 à 1543.

En 1520, une ambassade royale se dirige vers le Ndongo avec pour but de rendre visite au roi d'« Angola », de le convertir et de préparer un rapport complet sur son royaume. Initialement, cette première visite officielle est motivée par une requête émanant du N'Gola pour l'envoi de missionnaires chrétiens<sup>129</sup>. Toutefois, les priorités de la couronne portugaise ne sont pas tournées vers la diffusion de la langue civilisée auprès des peuples africains qu'elle domine. L'évangélisation en constitue la nécessité.

Pour Santos M. (1970) et Zau (2002a), le processus missionnaire se confond avec l'histoire de l'éducation en Angola de l'époque de la découverte à la moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. À partir de 1514, des écoles primaires religieuses ainsi qu'un internat sont construits dans le Royaume du Kongo. En 1607, le gouverneur général D. Jerónimo de Almeida autorise la construction du premier collège missionnaire (jésuite) à Luanda. En 1622, ce collège compte dix professeurs. En dehors de cet établissement, le reste de l'éducation sur le territoire couvert par les missionnaires se limite à l'instruction religieuse. L'alphabétisation est extrêmement limitée et la langue portugaise est donc principalement diffusée sous sa forme orale.

En 1759, les Jésuites actifs en Angola sont expulsés par le Marquis de Pombal. Le gouverneur général de l'époque, Francisco Inocêncio de Sousa Continho, va être l'instigateur du début de l'implication du Royaume portugais dans l'éducation. La première école publique est créée à Luanda. Les objectifs d'apprentissage sont simples : permettre d'apprendre à lire, écrire et compter. Zau (2002a) note qu'à partir de ce moment et jusqu'au milieu du 19<sup>e</sup> siècle, les missions sont en déclin. À titre d'exemple, seuls deux ordres (capucin et carmélite) sont présents à Luanda en 1836.

Dans le processus de la diglossie coloniale, l'expertise dans la langue du colonisateur passe par la maîtrise de l'écrit. Sans école coloniale dans les colonies, la diffusion de l'écrit se restreint bien à l'action missionnaire. Si celle-ci est limitée comme c'est le cas jusqu'à la moitié du 19<sup>e</sup> siècle en Angola, la diffusion de l'écrit l'est donc tout

---

<sup>129</sup> Les deux partis ont en fait des motivations plus économiques que spirituelles. Du côté portugais, la célérité était plus d'ordre mercenaire qu'idéaliste et la perspective de trouver de l'argent en grande quantité semble avoir réellement motivé cette ambassade. De l'autre côté, les espoirs présumés sont fondés sur la quête du prestige acquis grâce à la présence de conseillers européens, l'ouverture d'une liaison maritime avec l'Europe et à l'arrêt des raids depuis le royaume du Kongo pour capturer des esclaves. C'est en fait le commerce des esclaves qui va rapidement se développer.

autant et est réservée à la sphère sociale qui domine la société coloniale, celle des colons et de l'élite locale restreinte.

#### 4.2.4.2 L'œuvre linguistique missionnaire

Van Den Avenne (2012) rappelle que du 16<sup>e</sup> siècle à l'époque contemporaine, la contribution la plus significative pour la connaissance de la diversité linguistique mondiale est celle produite dans le cadre de l'activité linguistique missionnaire. L'étude linguistique prend la forme de la production de grammaires et de dictionnaires : cette « grammatisation » est le processus de construction des savoirs sur les langues extra-européennes avec lesquelles les explorateurs, colons et missionnaires entrent en contact.

Outre l'évangélisation des populations autochtones, l'action des missionnaires représente une véritable œuvre linguistique : ils recueillent des données de terrain, en particulier sur les langues nationales, pour mieux comprendre leurs interlocuteurs et leurs cultures (Coelho : 2002). Ils permettent ainsi de diffuser les premières formes écrites des langues africaines avec lesquelles ils sont en contact en rédigeant des dictionnaires. Mais ces initiatives restent bien souvent individuelles, dispersées et isolées. Par ailleurs, la question des choix effectués pour les transcriptions phonétiques rend la compilation de ces travaux relativement complexe en raison de l'absence de concertation d'un auteur à un autre.

Le discours missionnaire permet la production de descriptions détaillées sur les microcontextes d'Afrique subsaharienne. Il constitue un élément important pour l'historiographie des contextes coloniaux. Toutefois, la relation entre idéologie et production religieuse et / ou scientifique mène à une prédominance de propos stéréotypés et de jugements de valeur d'ordre religieux et euro-péo-centrés. S'ils ne sont pas surprenants compte tenu du contexte de l'époque, ils appellent cependant à la double historicisation : qu'ils soient linguistiques ou ethnographiques, ces travaux sur les groupes sociaux-culturels découverts et leurs langues sont des véhicules de cette idéologie. Leur consultation, tout comme leur analyse, demande au lecteur contemporain de garder en vue les conditions historiques et les contours de la question idéologique de l'époque.

Pour l'Angola, Fiorotti (2012) considère que l'œuvre ethnographique du prêtre catholique Carlos Estermann, missionnaire durant 54 ans en Angola<sup>130</sup> et auteur de dizaines d'articles sur les populations de la moitié Sud du pays, représente un apport substantiel dans le champ de l'ethnographie angolaise.

[por] *[D]u point de vue du gouvernement colonial, les missionnaires étaient, de fait, des alliés idéaux. Ils vivaient avec la population locale, connaissaient leurs langues et comprenaient leurs coutumes*<sup>131</sup> (Fiorotti, *Ibid.* : 23).

Entre 1956 et 1961, les articles d'Estermann sont publiés en trois volumes<sup>132</sup>. Son approche du terrain, dont il veut témoigner, est celle initiée par Malinowski (1970 [1944]). La théorie fonctionnelle développée par ce dernier s'emploie à comprendre la nature des phénomènes culturels en privilégiant la recherche de terrain et l'analyse comparative. Estermann utilise ainsi une méthode d'observation participante guidée par la formulation de questions préalables. À partir de ses notes, il fait une description sans interprétation, l'ethnographie, dont il se sert pour formuler des réflexions théoriques qui représentent un travail ethnologique sur les peuples d'Angola. L'observation directe consiste en une immersion dans la société qui implique un apprentissage de la langue. Estermann apprend les trois langues parlées dans sa vaste juridiction : le kwanhama, le ganguela et l'umbundu. Il rédige et compulse par la suite des guides de conversation, des grammaires, des dictionnaires et des doctrines chrétiennes en langue nationale.

Le recours à une théorie anthropologique britannique pour aborder ce terrain d'étude lusophone peut aujourd'hui sembler paradoxal. Sur le plan idéologique, la colonisation portugaise est en effet beaucoup plus proche de la française (assimilationniste) que de la britannique (acculturation et *indirect rule*<sup>133</sup>). Or, dans le champ des études anthropologiques, la relation entre idéologie et théorie a justement un impact – et crée par conséquent une forme de décalage entre espaces – sur la

---

<sup>130</sup> Né en Alsace avant la première guerre mondiale, il sert dans l'armée allemande comme auxiliaire de santé durant la guerre. Après avoir suivi des études de philosophie à Knechtsteden et de théologie à Paris, il est envoyé en Angola en 1924. Il y demeura le reste de sa vie et consacra la majorité de ses écrits aux peuples du Sud et du Sud-Ouest de l'Angola. En 1933, il est nommé supérieur des missions de Huíla et peut ainsi faire construire des édifices religieux et fonder des collèges.

<sup>131</sup> *Do ponto de vista do governo colonial, os missionários eram, de fato, aliados ideais. Eles conviviam a população local, conheciam suas línguas e entendiam seus costumes.*

<sup>132</sup> Nous avons consulté une édition posthume de 1983 qui, en deux volumes, rassemble la totalité des articles rédigés par Estermann.

<sup>133</sup> Voir à ce propos l'analyse détaillée de Leclerc (1972) des différences entre la politique coloniale française et britannique.

méthodologie d’approche du terrain des Français et des Britanniques<sup>134</sup>. On pourrait par conséquent s’attendre à ce qu’un missionnaire agent de la politique coloniale portugaise et formé à Paris, ait une approche du terrain plus française. Mais justement la complexité de la circulation des idées par le biais de productions scientifiques apparaît ici. Le fait religieux joue un rôle important dans le croisement sur les terrains africains d’influences théologiques et idéologiques diverses. Dans une étude consacrée à la relation entre pouvoir et hétérogénéité linguistico-discursive en Angola, Gorski Severo (2001) consacre une partie à la contextualisation historique. Selon cette étude, la religion représente une force active dans le processus de colonisation et de décolonisation. Pour ce qui est de la période coloniale, elle souligne que du côté de l’Église catholique, la finalité colonisatrice de la politique portugaise est déstabilisée en raison de deux facteurs :

[por] *l’hétérogénéité politique et théologique de l’Église et la convocation pour les missions de nombreux religieux étrangers qui ramenaient avec eux différentes idées sur la fonction politique et sociale des églises, en plus de différentes expériences théologiques*<sup>135</sup> (Gorski Severo, 2001 : 24).

Du côté de l’Église protestante, également active en Angola, les missions étaient également très diverses : [por] *elles n’avaient pas une autorité qui centralisait le pouvoir, elles provenaient de différents pays et elles partageaient des traditions religieuses différentes*<sup>136</sup> (Gorski Severo, *Ibid.*).

Ainsi, sur le terrain angolais de l’action missionnaire, les idéologies religieuses et politiques proviennent de centres européens diversifiés : du Portugal mais également du Royaume-Uni, des États-Unis (notamment avec le rôle majeur joué par le Summer Institute of Linguistics), de France, de Hollande, d’Allemagne...

Nous avons choisi de mettre l’accent sur les travaux d’Estermann dans la mesure où un de ses articles (1983 [1960-1961] : 345-351) est consacré aux contributions dans le

---

<sup>134</sup> Les premiers recherchent durant la période de l’entre-deux-guerres une compréhension des principes de la société observée et ne s’intéressent pas aux systèmes et aux relations qui la constituent. Ils créent des catalogues et des monographies à la suite de la collecte d’objet. Dans les années 1930, l’ethnologue Griaule, non sans idéalisme, décrit par exemple la cosmogonie des Dogons au Mali et essaie de « démontrer » que les productions spirituelles africaines peuvent avoir autant de valeur (par leur complexité ?) que le christianisme occidental. Les Britanniques puis les Américains font primer une approche fonctionnelle des sociétés observées et celles-ci sont appréhendées comme un système (Conans, 1974).

<sup>135</sup> *a heterogeneidade política e teológica da igreja, e a convocação para as missões de muitos religiosos estrangeiros que trouxeram consigo diferentes ideias sobre o papel político e social das igrejas, além de diferentes experiências teológicas.*

<sup>136</sup> *As missões protestantes, por sua vez, eram amplamente diversificadas: não tinham uma autoridade que centralizasse o poder, provinham de diferentes países e compartilhavam tradições religiosas diferentes.*



domaine de la linguistique bantoue. De son point de vue, les travaux linguistiques réalisés en Angola peuvent être classés suivant trois périodes :

- celle des pionniers.
- celle du début des missions modernes.
- la contemporaine<sup>137</sup>.

La première période, qui s'étend sur près de quatre siècles, est celle des « découvreurs », des premières missions et d'une succession de contacts, rencontres et cohabitations avec des langues et des cultures multiples. Estermann relève bien l'importance de l'apprentissage des langues et des cultures des populations locales. Pour lui, la langue est le véhicule de la culture. La relation entre langue et culture est conçue dans une vision évolutionniste de l'humanité et induit par conséquent un ethnocentrisme dans les propos. La connaissance de la langue par les missionnaires est avant tout un outil de domination, notamment pour l'évangélisation mais aussi pour servir la couronne portugaise.

[por] *Personne ne peut discuter la nécessité de connaître la langue des peuples évangélisés. L'assimilation d'une civilisation inférieure à une autre d'un ordre supérieur, en écartant l'hypothèse de la violence, ne peut être conçue sans que les agents de la culture assimilatrice se penchent avec attachement et patience sur tous les contenus de la culture à assimiler. Et, comment cela serait-il possible sans connaissance du véhicule par lequel se transmettent les idées et se révèlent les mentalités ? Lorsqu'il s'agit de provoquer une transformation qui est principalement spirituelle, comme dans le cas de l'action missionnaire, la connaissance de la langue indigène est encore plus indispensable*<sup>138</sup> (Estermann, 1983 [1960-1961], Vol. 2 : 339).

D'après Zau (2002a : 82) le premier livre imprimé dans une langue africaine de l'hémisphère Sud est la *Cartilha da Doutrina Cristã*<sup>139</sup> écrite en portugais et kikongo. Estermann cite par ailleurs un livre publié en 1642 en kimbundu<sup>140</sup>, la langue véhiculaire dans la région de Luanda. Le premier ouvrage<sup>141</sup> traitant véritablement de linguistique

<sup>137</sup> Conans (1974 : 92) propose l'évolution fonctionnelle suivante à partir du 18<sup>e</sup> siècle : *voyageur, explorateur, missionnaire, militaire, administrateur, ethnologue.*

<sup>138</sup> *Não pode seriamente ser discutida por ninguém a necessidade de conhecimento da língua materna dos povos evangelizados. A assimilação de uma civilização inferior a uma outra de ordem superior, posta de parte a hipótese da violência, não é possível conceber-se sem que os agentes da cultura assimiladora se desbrucem amorosa e pacientemente sobre todos os elementos contidos na cultura a assimilar. E, como seria isto possível sem o conhecimento do veículo em que se transmitem as ideias e se revelam as mentalidades ? Quando se trata de provocar uma transformação que é principalmente espiritual, como no caso da atuação missionária, ainda mais indispensável se torna o conhecimento da língua indígena.* Ce passage est extrait d'un article publié en 1940 dans lequel Estermann fait l'éloge des compétences linguistiques d'un missionnaire : *O Padre Lecomte linguista*, p.339-344.

<sup>139</sup> *Manuel de doctrine chrétienne*, publié le 4 mars 1624.

<sup>140</sup> Une traduction en kimbundu d'un catéchisme portugais par le père Paccónio (Estermann, 1953 [1960-1961] : 346).

<sup>141</sup> *Arte da língua de Angola (Art de la langue d'Angola)* est une ébauche grammaticale de la langue kimbundu par le père Pedro Dias S. J. Le titre laisse à penser que le kimbundu est la langue du contact avec les natifs et qu'ainsi la colonisation se limite au territoire littoral proche de Luanda, lieu de vie de l'ethnie mbundu.

daterait de 1697. Il est consacré à la grammaire du kimbundu. Ce sont logiquement les langues présentes le long des côtes, celles des ethnies en contact avec les Européens qui font l'objet des premières études.

[por] *[L]a phase moderne de l'Église catholique dans les ex-colonies portugaises commence avec l'arrivée des pères de la Congrégation de l'Esprit Saint en Angola en 1866*<sup>142</sup> (Fiorotti, 2012 : 28), la majorité venant de France et d'Alsace. En parallèle, des missions protestantes du Royaume-Uni, de Suisse, d'Allemagne et d'Amérique du Nord investissent le terrain angolais. Elles ont en effet obtenu pleine légitimité lors de la Conférence de Berlin en 1885. Comme le montre Estermann, c'est à partir de 1880 que les publications se multiplient<sup>143</sup>, ce qui semble témoigner d'un contact accru avec les habitants s'expliquant par l'intérêt croissant des religieux pour les terres africaines.

Durant l'ensemble de la période d'évangélisation, le missionnaire se considère pleinement comme un agent de la métropole et le détenteur d'une culture supérieure qu'il se doit de faire assimiler aux populations endogènes. Cette vision évolutionniste des peuples et de leur culture transparait également dans la description des langues.

[por] *[L]es jugements sont formulés de manière très absolue, avec une adjectivation simpliste, sans graduation : ceci est bien, cela est mal. [...] Les mots exprimant la réprobation qui s'entendent le plus, par exemple, entre les Cuanhamas, sont « elai », bête et « oulai », bête. Ils s'appliquent au manque d'intelligence, de tact, de compréhension des traditions, de civilité, etc.*<sup>144</sup> (Estermann, 1983, Vol. 1 : 397).

L'effort de description des langues et cultures locales et l'élaboration d'ouvrages religieux ou linguistiques bilingues par les missionnaires représentent incontestablement un apport pour la connaissance des langues nationales angolaises. La transcription du patrimoine oral des différentes ethnies est également précieuse dans la mesure où certaines de ces langues et cultures sont aujourd'hui en danger ou ont même disparu. Ces références écrites peuvent tout autant être un corpus initial pour l'étude de ces langues que servir de base dans l'élaboration de supports possibles pour l'alphabétisation en

<sup>142</sup> *[A] fase moderna da Igreja Católica nas ex-colónias portuguesas começa com a chegada dos padres da Congregação do Espírito Santo à Angola, em 1866.*

<sup>143</sup> Même si son article est plus particulièrement consacré au dictionnaire portugais-nhaneca (langue bantoue du Sud-Est de l'Angola, province de Huíla) du père António Joaquim da Silva, Estermann cite une longue liste d'ouvrages publiés entre 1889 et 1966.

<sup>144</sup> *Estes juízos são formulados de uma maneira bastante absoluta, com uma adjectivação simplista, sem graduação : isto é bom, aquilo é mau. [...] As palavras reprovativas que mais se ouvem, por exemplo, entre Cuanhamas, são : "elai", tolo e "oulai", tolice. Aplicam-se elas a falta de inteligência, falta de tacto, falta de compreensão das tradições, falta de civilidade, etc.* Ce passage est extrait de l'article *Reflexões sobre educação e instrução entre os povos bantos do sul* (Réflexions sur l'éducation et l'instruction parmi les peuples bantous du Sud), p.397-405.

langues nationales. Cependant, nos recherches à ce propos montrent clairement qu'un travail précis et complet de référencement de ces ouvrages reste à faire, tâche d'autant plus ardue que le contexte angolais a été le terrain de missions religieuses extrêmement diverses.

#### 4.2.4.3 Développement de l'éducation missionnaire

Dans un article qu'Estermann consacre à des réflexions sur l'éducation et l'instruction des peuples bantous du Sud de l'Angola (1983 [1960-1961], Vol.2 : 397-405), il met en avant l'importance de l'oralité dans la transmission traditionnelle en donnant pour exemple des contes, chansons, proverbes et devinettes. En guise d'introduction il précise : [por] *[I]es peuples primitifs n'ont pas d'établissements d'enseignement, mais ce n'est pas pour autant que l'on peut affirmer qu'ils laissent au hasard l'instruction et l'éducation*<sup>145</sup>. Ainsi, dans un ouvrage consacré à l'histoire de l'éducation et de la culture en Angola, Neto T. S. (2010 : 73-114) détaille les procédés culturels de chaque groupe ethnolinguistique. Elle s'intéresse en particulier aux modalités de la transmission orale et de la vision du temps, aux rites d'initiation des jeunes et à la question de la résistance culturelle associée aux religions locales<sup>146</sup>.

De manière générale, peu de données fiables sont disponibles concernant l'éducation dans les différentes ethnies avant et durant l'époque coloniale. De nouveau, les écrits des missionnaires fournissent les rares renseignements à ce propos mais leur objectif est avant tout de décrire l'action missionnaire et le fonctionnement de l'éducation dispensée auprès des Angolais colonisés et à évangéliser.

En 1912, le Révérend Rooney publie dans le *Journal of Race Development*<sup>147</sup> un rapport sur les missions catholiques en Angola. Ce texte s'apparente en majeure partie à un récit de voyage ethnographique teinté de remarques raciales. Quelques pages décrivent

---

<sup>145</sup> *Os povos primitivos não tem estabelecimentos de ensino, mas nem por isso pode afirmar-se que a instrução e a educação sejam entre eles deixadas ao acaso* (Estermann, 1983 [1960-1961], vol 1 : 397).

<sup>146</sup> Elle évoque également des exemples de mouvements de révolte locaux face aux missions d'évangélisation et donne pour exemple emblématique la vie de Kimpa Vita qui devint à la fin du 17<sup>e</sup> siècle une dirigeante religieuse et politique combattant pour la restauration du royaume du Kongo et de sa religion et l'arrêt de la traite négrière.

<sup>147</sup> Première revue américaine consacrée aux affaires étrangères.

méthodiquement le fonctionnement des missions avec des indications concernant l'éducation des « sauvages ».

Rooney donne des informations précises pour quatre des cinq districts administratifs<sup>148</sup>.

District	Missions	Prêtres	Frères lais <sup>149</sup>	Nonnes	Villages chrétiens	Catéchistes <sup>150</sup>	Internes	
							garçons	filles
<b>Cabinda</b>	4	13	11	10	14	29	477	285
<b>Lunda</b>	4	11	8	12	6	36	144	69
<b>Benguela</b>	9	21	16	4	11	40	432	150
<b>Huíla</b>	7	20	26	7	15	34	228	165
<b>Totaux</b>	<b>24</b>	<b>65</b>	<b>61</b>	<b>33</b>	<b>46</b>	<b>139</b>	<b>1281</b>	<b>669</b>

Figure 14 : Nombre, développement et importance des missions d'Angola, d'après Rooney (1912 : 291).

Il explique que le prêtre missionnaire enseigne les « classes littéraires supérieures » et, quand il le peut, il étudie « [eng] certaines langues bantoues, le folklore, les légendes, les coutumes, les superstitions et la musique des tribus environnantes »<sup>151</sup>. Les frères lais « [eng] sont chargés de l'instruction élémentaire, des intérêts matériels et de l'enseignement du commerce et de l'artisanat »<sup>152</sup>. À chaque mission est attaché un couvent où « [eng] les nonnes éduquent les jeunes filles de couleur habituellement destinées à être professeure et catéchiste de leurs pairs »<sup>153</sup> (Rooney, 1912 : 292-293). La question du genre est déjà présente, le taux de scolarisation des filles étant moitié moins élevé que celui des garçons. En comparaison avec d'autres régions du monde à la même époque, dont les métropoles, cette fréquentation scolaire des filles, bien que positive, pose en creux la question de l'utilitarisme de ce choix des missionnaires. Ce qui peut par exemple aujourd'hui apparaître comme sexiste dans les « leçons de choses » (Spaëth,

<sup>148</sup> Il exclut le district de *San Salvador du Congo* (actuelle Mbanza Kongo, province de Zaïre, au Nord-Ouest de l'Angola).

<sup>149</sup> Chargés des travaux manuels et des affaires séculières. Rooney en donne la définition suivante : [eng] *ce n'est pas un clerc ; il n'a pas reçu les ordres, mais il est un religieux, c'est-à-dire qu'il a fait les trois vœux comme adjutant dans le travail missionnaire* (1912 : 293). *He is not a cleric; he has not received the orders, but he is a religious, that is, he has made the three vows as adjutant in missionary work.*

<sup>150</sup> Les catéchistes étaient des natifs convertis, connaissant le catéchisme et chargés de le transmettre auprès des leurs.

<sup>151</sup> *Some of the Bantu languages [...], of folk-lore, legends, customs, superstitions and music of the surrounding tribes.*

<sup>152</sup> *Charged with the elementary instruction, material interests and teaching of trade and handicrafts.*

<sup>153</sup> *Nuns educate young colored girls destined to be teachers and catechists of their own people.*

1996) spécialement destinées aux filles souligne qu'il existe une vision précise de ce qui est attendu des colonisés, femmes comprises.

Rooney souligne également l'importance des catéchistes dans la diffusion du christianisme. [eng] *Les catéchistes hommes et femmes pris parmi les plus intelligents et les meilleurs élèves sont indispensables pour le succès du travail missionnaire*<sup>154</sup>. La barrière de la langue oblige la majorité des prêtres missionnaires à s'appuyer sur ce personnel local : [eng] *les premières notions élémentaires de religion et les prières usuelles sont enseignées aux enfants dans leur propre langue*<sup>155</sup> (Roney, *Ibid.* : 295). La vision utilitariste de la langue transparait à ce niveau aussi. L'important étant de diffuser les bases de la pensée chrétienne au plus grand nombre, on délègue aux catéchistes la tâche de transmission. Dès lors, la langue d'entrée dans les savoirs est la langue maternelle de l'élève. Se pose alors la question de l'alphabétisation dans des langues dont le corpus écrit est extrêmement limité et se limite au domaine religieux. Le critère de « l'intelligence » est la principale porte d'entrée vers une véritable alphabétisation dans la mesure où seuls les meilleurs élèves peuvent espérer accéder à des enseignements de niveau supérieur. Par ailleurs, compte tenu de l'absence de déploiement d'un système éducatif colonial hors des rares écoles dans les centres urbains, l'alphabétisation des enfants angolais est à cette époque plus que limitée. Corrélativement, la langue portugaise, une des clés d'accès à un statut supérieur (d'« assimilé »), n'est que très faiblement enseignée comme le soulignent les chiffres annoncés par Rooney. La « lusophonisation restreinte » des sujets colonisés assoit par conséquent l'hégémonie coloniale. L'éducation des indigènes se fait exclusivement à des fins utilitaires et, stratégiquement, demeure exceptionnelle dans la mesure où l'éducation et la maîtrise de la langue portugaise sont perçues comme un moyen d'émancipation possible et une des clés sociales à l'accession à un statut juridique supérieur, celui de civilisé.

La sociologue Messiant, spécialiste de l'Angola postcolonial, parle d'une « portugalisation » (2008 : 29) des populations autochtones ne relevant pratiquement que des seules missions, ce qui est d'ailleurs reconnu par les représentants de l'État portugais à la veille des premiers mouvements nationalistes. Ainsi, en 1957, un ancien directeur des services d'instruction en Angola déclare que *de l'époque de la découverte à celle du Marquis de*

---

<sup>154</sup> *The catechists male and female taken from among the most intelligent and best of the pupils are indispensable for the success of missionary work.*

<sup>155</sup> *The first elementary notions of religion and the usual prayers are taught to the children in their own language.*

Pombal<sup>156</sup>, [...] *tout le travail de défrichage des populations nègres, a reposé, uniquement, sur les missions religieuses*<sup>157</sup> (Vitória, 1957 : 10). Il fait également l'éloge du travail « herculéen » des pères missionnaires mais regrette que cette évangélisation se soit cantonnée au *sertão* (l'intérieur des terres) et ait manqué d'accompagnement dans les agglomérations. À titre comparatif, dans l'espace francophone, *[c]'est donc plutôt l'étape de l'institutionnalisation de la mission sous forme d'écoles qui permet la pénétration de la langue des missionnaires* (Spaëth, 1998 : 17). Dans les deux cas, l'œuvre missionnaire a un double impact : la diffusion de la langue d'évangélisation et la connaissance des langues locales. Toutefois, que ce soit pour la diffusion ou l'étude des langues, la portée est restreinte.

Au plan éducatif, l'action missionnaire et coloniale fonctionne sur des critères essentiellement religieux et économiques. La mission vient partiellement remplir la place laissée vacante par les acteurs gouvernementaux de la colonisation – à cette époque encore peu institutionnelle en Angola et dans les autres colonies portugaises en Afrique. Par la dualité utilitariste dans le choix de la langue d'enseignement au début de l'apprentissage – soit le portugais à l'école coloniale, soit la langue nationale de l'élève à l'école missionnaire, le critère linguistique souligne la différence idéologique de ces deux types d'interventionnisme. *D'un point de vue idéologique, la mission et la colonisation ne peuvent être confondues (car elles servent des buts différents). Leurs histoires respectives, elles, sont fortement liées.* (Spaëth, 1996 : 20).

#### 4.2.5 Synthèse

Durant les quatre premiers siècles de la progressive colonisation de l'Angola, l'esclavage, principale activité d'exploitation économique, modifie profondément les sociétés locales. De nouveaux centres urbains apparaissent où le pouvoir colonial est centralisé et où la langue portugaise domine. L'exploitation des hommes et des femmes esclaves puis forcés à travailler constitue le rapport principal du colon vis-à-vis des populations colonisées. Le tardif tournant vers l'exploitation des terres angolaises, tout comme le développement de l'activité missionnaire à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, accroit

---

<sup>156</sup> 1699-1782. Pombal est un homme politique portugais emblématique. Il est notamment à l'origine d'une réforme de l'enseignement permettant la formation de cadres et d'administrateurs.

<sup>157</sup> *Desde a Descoberta até à época pombalina, [...] todo o trabalho de desbravar as populações negras, coube, unicamente, ás missões religiosas.*

cependant les contacts à l'intérieur des terres. Le poids de l'idéologie coloniale portugaise conjugué à des conditions économiques moins favorables par rapport au Royaume-Uni ou à la France, même, au plan linguistique, à une situation de « diglossie coloniale » très aigüe. La ville coloniale et le *sertão* sont deux espaces sociaux distincts où la langue portugaise domine tout en étant absente ou restreinte en milieu rural. Le sujet angolais, tout au long de cette période, est systématiquement exploité et inférieurisé – sauf lorsqu'il est métis ou qu'il maîtrise la langue et la culture des colons. La constitution d'une élite principalement métisse et progressivement exclusivement lusophone a pour conséquence de complexifier la division sociale entre sujets. La langue coloniale est un enjeu de pouvoir et de liberté. En creux, se pose la question de l'identité qui préfigure une partie des tensions nationalistes africaines.

Au tournant du 20<sup>e</sup> siècle, la lusophonie en Angola demeure un privilège ou un outil de communication pour travailler avec l'Autre. Quant à l'éducation, elle repose sur deux systèmes : l'un, très hétérogène dans sa forme et son étendue est celui mis en place par l'Église catholique et l'Église protestante ; l'autre, très sélectif et peu développé, est celui mis en place par le Gouvernement colonial. Dans l'ensemble, l'éducation est un privilège rare et un procédé de l'idéologie évolutionniste dans lequel l'enfant angolais, parce qu'il est noir, est racialement discriminé. Pour notre travail, l'historicisation de cette période permet de comprendre les origines de la répartition inégale de l'usage du portugais sur le territoire national angolais tout en faisant ressortir le rôle déterminant des missions religieuses à cette époque.

### **4.3 Période coloniale. La période républicaine et de l'État nouveau (1910 – 1961) : quelles évolutions pour les langues en présence et pour l'éducation des indigènes ?**

Nous faisons le choix de proposer la constitution de la Première République portugaise comme borne historique en premier lieu parce que cette période coïncide avec un accroissement des mesures politiques prises vis-à-vis des provinces d'outre-mer en Afrique. Élaborer une contextualisation historique de l'Angola pour cette période coloniale nécessite ce va-et-vient entre centre et périphérie, entre métropole et colonie, entre nation hégémonique et territoire soumis. Alors que l'Europe sort de la première

guerre mondiale et que l'ère des Empires s'achève (Hobsbawm, 1999 [1994]), l'arrivée de Salazar dans le monde politique portugais a d'importantes conséquences tant en métropole que dans les territoires colonisés. Le repli progressif du Portugal au niveau international produit un effet décuplé au niveau des colonies : elles sont appréhendées comme des piliers pour maintenir la grandeur défaillante de la nation. Nous proposons une synthèse chronologique rapportant les dates clé de 1884 à 1975 en annexe 4 (p.8)

La borne de 1910 est donc un choix pratique pour cette contextualisation historique. Elle permet de mettre l'accent sur des données politiques et économiques concernant la métropole dont la compréhension permet d'appréhender plus justement les évolutions linguistiques et éducatives en Angola.

La Première république portugaise, proclamée en 1910 suite au coup mené par les Républicains, l'armée et la marine, souffre rapidement de divisions internes et des conséquences de la Première guerre mondiale. En 1917, le Portugal est proche de la faillite et le pouvoir des Monarchistes et des Réactionnaires est accru : l'effort de guerre et les pertes humaines sont mal ressentis par la population. Sidónio Pais, meneur de la révolte du 5 décembre 1917, met en place une dictature militaire avec l'appui des Monarchistes, de l'Église et de la haute bourgeoisie en devenant président en avril 1918 (Labourdette, 2000). Il est assassiné par les Républicains en 1918 et le Portugal plonge dans une nouvelle guerre civile. De 1919 à 1926, le parti démocratique est au pouvoir mais fait face à de nombreux attentats politiques.

#### **4.3.1 Le Décret Norton de Matos (1921) et le développement de politiques linguistiques et éducatives discriminatoires**

Au niveau linguistique, Fernando et Ntongo (2002) montrent qu'une discrimination linguistique à l'égard des langues nationales angolaises est instaurée *de facto* dans le discours politique de la première République : elles sont qualifiées de « dialectes ». Une seule variété peut avoir le statut de langue dans les territoires d'outre-mer : le portugais. Ainsi, en conférant un statut inférieur et en usant d'un terme considéré comme péjoratif pour les autres langues en présence, la métropole les dévalorise et discrimine dans le même temps les locuteurs de ces langues.



En 1921, un acte législatif initie une véritable politique linguistique discriminatoire pour les langues nationales angolaises. Le Haut commissaire de la République portugaise pour la province d'Angola, José Mendes Ribeiro Norton de Matos, fait publier un décret dans le journal officiel de la province d'Angola le 17 décembre 1921 au sujet des missions religieuses. Le décret 77, également surnommé « Décret Norton de Matos », stipule dans son article 1 que les missions religieuses sont placées sous l'autorité du Gouverneur général. Trois alinéas de cet article ont trait aux langues et à l'éducation des indigènes.

Dans ce discours législatif du début des années 1920, les « dialectes » retrouvent un statut de « langue » : les langues endogènes d'Angola sont désormais des « langues indigènes ». Toutefois, l'apposition du qualificatif « indigène » relève seulement d'un changement discursif au niveau politique : il perpétue sous une autre forme discursive l'infériorisation de la langue de l'Autre. Le terme dialecte, très contemporain à l'heure où la France poursuit sa francisation qui aborde sa phase finale, est utilisé pour parler des autres langues présentes sur le territoire national. Dans l'esprit républicain, la démocratie, l'unité nationale et la citoyenneté passent par l'unité linguistique. Qualifier de dialectes les langues régionales de France ou du Portugal, ou encore les langues autochtones en Afrique, signifie n'attribuer de valeur linguistique significative qu'aux langues officielles métropolitaines, dans un eurocentrisme presque impensé à cette époque. Le glissement de « dialecte » vers « langue indigène » s'inscrit dans la vision politique d'une société où cohabitent des sujets (et leurs langues) aux statuts différenciés. Comme pour la langue française dans les colonies françaises, la langue portugaise (souvent désignée comme *langue de Camões* pour souligner son caractère supérieur) est la seule qui soit civilisée. Le changement sémantique marque donc plutôt la distinction entre langues métropolitaines et langues des provinces d'outre-mer. En creux, l'écart entre politique d'unification linguistique effective pour les enfants métropolitains et civilisés et les enfants indigènes, montre que malgré la permanence d'une visée assimilationniste dans le discours, un certain *statu quo* est en place, donnant lieu à une lusophonisation très restreinte.

L'alinéa 3 du décret de Norton de Matos rend obligatoire l'utilisation de la langue portugaise, ce qui tend à rendre difficile le travail des missionnaires non lusophones présents sur le territoire. L'alinéa 4 interdit l'enseignement des autres langues étrangères, laissant ainsi le monopole au portugais. Compte tenu de la diversité des langues

d'évangélisation et des nationalités des missionnaires actifs en Angola, se pose alors la question de l'effectivité réelle de cette mesure légale dans les salles de classe des écoles missionnaires et dans les églises dispersées dans le *sertão*. Enfin, l'alinéa 5 requiert des missions qu'elles [por] *forment les indigènes à l'enseignement professionnel ou agricole en harmonie avec la législation en vigueur dans la province*<sup>158</sup> (Gouvernement général d'Angola, 1921 : 1). Autrement dit, l'Église a la charge de former les futurs travailleurs forcés.

L'usage des langues endogènes est interdit dans les lieux officiels tout comme leur enseignement dans les écoles des missions catholiques (article 2). L'article 3 précise que leur utilisation est uniquement admise à l'oral pour enseigner le catéchisme et comme auxiliaire éventuel et transitoire dans l'enseignement / apprentissage du portugais élémentaire. Il est également précisé qu'en cas de nécessité, il est possible d'utiliser une traduction en langue indigène des livres d'enseignements afin de faciliter la généralisation de l'usage du portugais. La transcription écrite en langue nationale est donc sous-entendue. Mais, comme pour revenir sur cette forme de concession octroyée aux langues nationales, un quatrième article vient rappeler le caractère « préjudiciable » de la diffusion orale ou écrite de ces langues.

[por] *Article 4 : Les dispositions des deux précédents articles n'empêchent pas les travaux linguistiques ou ceux de recherches scientifiques, le Gouvernement se réservant toutefois le droit d'interdire leur circulation, lorsque, au moyen d'une enquête administrative, il est reconnu que celle-ci peut porter préjudice à l'ordre public et à la liberté ou à la sécurité des citoyens et des populations indigènes*<sup>159</sup> (Gouvernement général d'Angola, 1921 : 2).

Le paradoxe d'interdire l'usage des langues autochtones à l'école tout en les autorisant pour enseigner la religion traduit la volonté portugaise d'assimiler la population par la foi religieuse et non par un véritable accès à une éducation de qualité. L'objectif est de transmettre le minimum au niveau linguistique pour bloquer une possible ascension sociale, ce qui préfigure la politique autoritaire et raciale de l'État nouveau de Salazar. L'école rudimentaire, destinée aux indigènes, a pour but premier de faire assimiler l'idéologie portugaise, tant sur le plan moral, religieux que social. Il y a donc une continuité avec la période monarchique mais avec un fort marquage de l'aversion pour les langues nationales.

<sup>158</sup> *A ministrar aos indígenas o ensino profissional ou agrícola em harmonia com a legislação em vigor na Província.*

<sup>159</sup> *As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outros de investigações científicas, reservando-se porém ao Governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecêr que el apode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos cidadãos e das populações indígenas.*

Dans les écoles coloniales, la ségrégation sociale, déjà importante dans l'accès à la scolarité déterminé par la maîtrise de la langue portugaise, est accentuée par l'instauration d'écoles dédiées aux enfants indigènes et une division entre espace urbain et rural. Dans une certaine mesure, on peut considérer que le pouvoir colonial fait preuve de pragmatisme dans la gestion de l'espace et des besoins : en milieu rural, la nécessité de former les habitants angolais pour répondre aux besoins de main-d'œuvre mène à un ajustement de l'éducation. Vitória, qui revient sur la structuration du système éducatif note ainsi :

[por] *la réorganisation de l'enseignement primaire en 1927, œuvre due en grande partie à la pléiade de professeurs qui servaient alors en Angola, donna aux écoles une plus grande efficacité, créant une véritable inspection de l'enseignement rural indigène, que ce soit le rudimentaire ou le professionnel*<sup>160</sup> (Vitória, 1957 : 13).

L'État portugais, en prenant progressivement le relais dans le domaine de l'instruction des populations locales, veut avant tout optimiser les retombées. L'efficacité du système revient ainsi à professionnaliser ou à proposer un enseignement du portugais rudimentaire, le niveau jugé suffisant pour répondre à des besoins communicatifs minimaux. En conséquence, des enseignants portugais sont recrutés. Cette décision souligne la continuité des mesures ségrégatives malgré l'instauration du régime républicain et montre bien que c'est en fait l'assimilation d'un petit nombre qui est visée. En plus des enfants des colons portugais, seuls ceux de l'élite locale lusophone peuvent suivre une véritable scolarité. Et à l'image des politiques éducatives françaises à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, les langues et cultures locales sont exclues de l'école coloniale républicaine. Il est ainsi clair que la question linguistique est au cœur des enjeux de statut social et de pouvoir.

### 4.3.2 Instauration de la dictature militaire salazariste

En métropole, la population est lasse de l'impuissance de la classe politique. La petite et la moyenne bourgeoisie qui ont soif d'ordre et peur du bolchévisme tournent leur regard vers les régimes autoritaires qui s'installent en Europe. Lorsque, le 28 mai 1926, le Général Gomes da Costa lance un coup d'État, il ne rencontre aucune résistance : une dictature militaire est instituée. L'orientation monarchique du régime

<sup>160</sup> *Pela reorganização do ensino primário de 1927, obra devida em grande parte, à pléiade de professores que então serviam em Angola, deu-se às escolas uma maior eficiência, criando-se a verdadeira inspeção do ensino rural indígena, quer o rudimentar, quer o profissional.*

déplaît et conduit civils et militaires à se révolter. Les militaires au pouvoir, pour faire face au désordre, prennent des mesures de plus en plus répressives. Et pour palier la situation catastrophique des finances, les officiers militaires font appel en 1928 à un professeur d'économie politique de l'Université de Coimbra : le docteur António de Oliveira Salazar devient Ministre des finances.

Salazar obtient de superviser les budgets de tous les ministères et d'avoir un droit de veto sur toutes leurs augmentations de dépenses. *Le succès de sa politique financière lui valut une grande popularité et surtout la confiance de la majorité de la nation* (Labourdette, 2000 : 566). Il devient président du Conseil en 1932 et remplace rapidement les militaires au gouvernement par des professeurs de son université. Pour mettre fin à la dictature militaire, il fait rédiger une nouvelle Constitution en 1933 : l'*Estado Novo*<sup>161</sup> est fondé. Ce régime autoritaire, qui garde une forme républicaine, repose sur des instruments de répression. La ligne directrice de la politique salazariste pour la gestion des provinces coloniales et des populations locales est fixée par l'*Acte colonial*<sup>162</sup> de 1930.

L'esprit de ce texte législatif fait de Salazar l'apôtre de la mission civilisatrice. Léonard (1997) souligne une forme de continuité dans la perception de l'Homme noir en mettant en relation des propos tenus par le Haut-commissaire et Gouverneur général de l'Angola de 1926 à 1928 et ceux de Salazar lors d'un discours radiodiffusé en 1957, soit à près de trente ans d'intervalle et à la veille du paradigme historique des indépendances de 1960. Le premier considère que les « prétendus Africains civilisés ne sont généralement rien de plus que de grotesques imitations de l'homme blanc » et le second déclare, qu'il pense qu'« il y a des races décadentes et arriérées [...] dont nous avons assumé le compromis de les amener jusqu'à la civilisation » (Léonard, *Ibid.* : 215).

La thèse coloniale évolutionniste qui se présente comme une mission morale permettant à des sujets inférieurs d'accéder à la civilisation est l'écran d'une idéologie raciale où la principale motivation à investir auprès des populations colonisées est d'ordre économique.

---

<sup>161</sup> L'État nouveau.

<sup>162</sup> O *Acto colonial*.

### 4.3.3 L'acte colonial (1930)

Le 8 juillet 1930, alors qu'il exerce par intérim au Ministère des Colonies, Salazar fait adopter l'Acte colonial. En 1933, ce décret est incorporé dans la Constitution. Il fait office de loi-cadre de la politique coloniale salazariste jusqu'en 1961. À l'image des autres empires coloniaux<sup>163</sup>, le Portugal réaffirme le régime de l'indigénat : on donne un statut politique, civil et militaire aux indigènes. C'est l'élément principal qui juridiquement enlève presque tous leurs droits aux Angolais classés comme indigènes.

L'article 1 précise que la Constitution politique de 1933 est destinée à la métropole et aux colonies, unifiant juridiquement les deux espaces de l'Empire. L'idéologie de l'époque se révèle dans l'article 2 :

[por] *[il] est de l'essence organique de la Nation portugaise de remplir la fonction historique de posséder et de coloniser les domaines d'outre-mer et de civiliser les populations indigènes qui s'y trouvent, exerçant aussi l'influence morale qui est adjointe au patronat<sup>164</sup> d'Orient<sup>165</sup>.*

Le régime de l'indigénat est détaillé dans le chapitre 2<sup>166</sup> de l'Acte colonial. L'article 20 confirme la possibilité de contraindre les indigènes au travail forcé. L'article 24 entérine le régime de l'indigénat institué en 1926<sup>167</sup> :

[por] *Dans les colonies, on répondra au stade d'évolution des peuples natifs en ayant des statuts spéciaux pour les indigènes, qui établissent pour eux [...] des régimes juridiques en compromis avec les us et coutumes individuels, domestiques et sociaux, qui ne soient pas incompatibles avec la morale et les idées d'humanité<sup>168</sup>.*

L'humanisme affiché prône la supériorité des Portugais et le caractère indispensable de la mission civilisatrice. L'ethnocentrisme persiste et produit un discours, qui au fil des trois décennies à venir, est de plus en plus anachronique dans la mesure où

<sup>163</sup> Dans le second empire colonial français, notamment en Algérie, les militaires établissent le Régime de l'indigénat destiné aux autochtones dès les années 1830. Il prend fin en 1946.

<sup>164</sup> Le terme « patronat » date du traité de Tordesillas de 1494 lors duquel la supervision des missions d'Orient est déléguée par la papauté au Portugal et à l'Espagne (*cf. Supra.* : 140).

<sup>165</sup> *É da essência orgânica da Nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nêles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.*

<sup>166</sup> Articles 15 à 24.

<sup>167</sup> Le *Statut politique, social et criminel des Indigènes d'Angola et du Mozambique* est approuvé par le décret n° 12:533 du 23 octobre 1926.

<sup>168</sup> *Nas colónias atender-se-á ao estado de evolução dos povos nativos, havendo estatutos especiais dos indígenas, que estabeleçam para estes, [...] regimes jurídicos de contemporização com os seus usos e costumes individuais, domésticos e sociais que não sejam incompatíveis com a moral e com os ditames de humanidade.*

les premiers soubresauts indépendantistes traversent l’Afrique puis culminent avec le tournant des indépendances de 1960.

La progressive mise en place institutionnelle du système légal portugais à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> siècle a ainsi créé une société de ségrégation et d’assimilation en catégorisant la population. Dans la province d’Angola, les habitants sont répartis en trois groupes définis en premier lieu par la couleur de peau et en second lieu par des critères subjectifs :

- les « civilisés » sont les [eng] « habitants indigènes des colonies portugaises considérés comme ayant atteint un degré d’intégration à la culture portugaise et aux normes socio-économiques coloniales (Chabal, 2002 : xi).

- Les « assimilés », qui ont théoriquement les mêmes droits que les civilisés, « doivent remplir des conditions économiques, culturelles (langue, niveau d’instruction, religion, mode de vie) et même morales et politiques (acceptation des valeurs portugaises et loyauté) » (Messiant, 2008 : 27) ; [eng] « habitants indigènes des colonies portugaises considérés comme assimilés à la culture portugaise et aux normes socio-économiques coloniales : le statut d’assimilado apporte certains bénéfices civiques incluant l’accès à la loi portugaise » (Chabal, 2002 : xi).

- Les « indigènes » qui n’ont pas un niveau de civilisation « suffisant » : [eng] « *habitants indigènes des colonies portugaises qui ne sont pas considérés comme s’étant intégrés à la culture portugaise et aux normes socio-économiques coloniales* » (Chabal, *Ibid.* : xi).

Le principe d’assimilation est instauré comme forme de promotion sociale. De manière officielle, tout Angolais noir ou métis peut donc en théorie être reconnu comme « assimilé » et ainsi obtenir le même statut légal qu’un Européen. En pratique cependant, les contraintes d’obtention de ce statut sont fortement discriminatoires : avoir 18 ans, prouver qu’on sait lire, écrire et parler portugais couramment, être travailleur salarié, manger, se vêtir à la façon des Portugais et avoir la même religion qu’eux, adopter une norme de vie et des coutumes semblables au style de vie européen et avoir un casier judiciaire vierge.

*L’instrumentalisation juridique et idéologique de cette politique instaurée par l’Estado Novo de Salazar, dans le cadre de l’Acto colonial de 1930, de la Carta orgânica do império colonial de 1933, de la Reforma ultramarina de 1933, s’inspirait des idées d’hommes de la fin du 19<sup>e</sup> siècle [...] qui ne déguisaient pas leur racisme d’observance social-darwiniste.* (Barbeitos, 1997 : 313).

Le classement hiérarchique des habitants crée une échelle sociale complexifiée par les réalités de la vie quotidienne :

*on commençait à répartir les « civilisés » en une séquence raciale qui plaçait au sommet les « Blancs », au milieu les « métis », et à la base, les « Noirs » dits assimilados<sup>169</sup>. Enfin, assez loin de ce premier groupe se tenait la masse anonyme des « indigènes » (Barbeitos, *Ibid.* : 314).*

Dès sa mise en place, l'État nouveau perpétue l'idéologie impériale qui avait inspiré l'ensemble des régimes précédents (y compris la République) : la mission civilisatrice et l'indépendance nationale, vis-à-vis de l'Espagne en particulier, nécessitent la possession d'un empire. À partir de 1933, la mystique impériale est exaltée lors de manifestations nationalistes dont le paroxysme est atteint à l'occasion de l'Exposition du monde portugais en 1940. On célèbre la gloire du régime salazariste, très éloigné « d'un quelconque éloge du métissage et du mélange des cultures » (Léonard, 1997 : 215). Les propos de Barbeitos sont éloquentes pour résumer cette période :

*On peut dire que le colonialisme moderne avait abouti en Angola à un abaissement de l'homme noir auquel n'était parvenu ni le trafic, ni la captivité. Avec cet arrière-plan, les discours sur le respect et la protection de l'individu sonnaient faux, malgré leur habillage bienveillant, car ils visaient à perpétuer une humanité réduite à la condition de main-d'œuvre, dont on voulait qu'elle acceptât docilement sa subordination (Barbeitos, 1997 : 311).*

En écho aux pratiques de la métropole française durant le début du 20<sup>e</sup> siècle, tous les moyens sont bons pour illustrer la grandeur du Portugal. La carte de 1935 exaltant la taille de l'Empire portugais est emblématique :

*en surimpression, le Mozambique recouvre une partie de l'Espagne et de la France tandis que l'Angola se superpose au Reich allemand et à une partie de l'Europe centrale et orientale, avec pour légende, en lettres capitales, PORTUGAL NÃO É UM PAÍS PEQUENO<sup>170</sup> (Léonard, 1997 : 216).*

Elle présente pourtant le paradoxe de comparer un empire à des métropoles coloniales : l'addition des superficies de l'Espagne, la France, l'Angleterre, l'Italie et l'Allemagne continentales réunies n'atteint pas celle de l'Empire colonial portugais...

---

<sup>169</sup> Assimilés.

<sup>170</sup> Le Portugal n'est pas un petit pays.



Figure 15 : Carte [por] *Le Portugal n'est pas un petit pays : superficie de l'empire colonial portugais comparée à celles des principaux pays d'Europe* (Galvão, 1935)<sup>171</sup>.

#### 4.3.4 Conséquences éducatives de l'acte colonial

Pour cette étude sur la question linguistique et éducative en Angola, le fait que la langue soit un des principaux critères déterminant l'accession à un statut juridique supérieur doit être souligné. Emblématique des tensions linguistiques engendrées par la diglossie coloniale, le pouvoir juridique, social et politique attribué à la langue portugaise rappelle clairement tout l'enjeu posé par l'accès inégalitaire à l'école.

Dans cette période de l'entre-deux guerres, l'État portugais choisit de continuer à déléguer l'enseignement des indigènes aux missionnaires, signe révélateur du désengagement à ce niveau et du caractère restreint de l'enseignement aux populations locales : l'article 24 de l'Acte colonial stipule ainsi que ce sont les missions catholiques

<sup>171</sup> *Portugal não é um país pequeno : superficie do império colonial português comparada com a dos principais países da Europa.*



portugaises d’outre-mer, « instruments de civilisation et d’influence nationale », qui sont chargées de l’enseignement des indigènes.

En métropole, le régime salazariste accorde une forte attention à l’appareil scolaire. Les nouveaux curricula permettent d’une part de réintroduire l’enseignement religieux dans les écoles officielles et d’autre part d’insérer une relecture nationaliste et traditionnaliste de l’histoire portugaise.

[por] *Si les attitudes face au système scolaire sont révélatrices de la stratégie de la modernisation, les réformes de l’État nouveau exprimaient une crainte prononcée de l’alphabétisation et se caractérisaient par une véritable stagnation de l’éducation en dehors même de la modification radicale du contenu des programmes* (Pinto, 1999 : 21).

Alors même que Salazar est un universitaire de formation, son régime tend donc à mettre en place une éducation élitiste en métropole. D’un point de vue didactique, la production de programmes en phase avec l’idéologie salazariste n’affecte pas seulement les apprenants portugais. Les contenus élaborés en métropole sont transposés directement des écoles coloniales officielles, destinées aux enfants des habitants classés comme civilisés.

L’observation des politiques linguistiques et éducatives destinées aux provinces d’outre-mer montre que l’idéologie de l’État nouveau est clairement ségrégative. Le décret n°238 du 17 mai 1930 établit de façon nette la distinction entre enfants « civilisés » et « indigènes » au niveau de leur scolarité.

Pour les premiers, [por] « on visait à donner à l’enfant les instruments fondamentaux de tout le savoir et les bases d’une culture générale, en le préparant à la vie sociale »<sup>172</sup>.

Pour les seconds, le but est [por] « d’élever graduellement la population autochtone des provinces d’outre-mer de la vie sauvage à la vie civilisée des peuples cultivés »<sup>173</sup> (Zau, 2002b : 97). L’article 7 précise que l’enseignement primaire « rudimentaire » vise à « nationaliser » les enfants indigènes des colonies en leur faisant acquérir la langue et les coutumes portugaises.

---

<sup>172</sup> *Visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.*

<sup>173</sup> *Elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos, a população autóctone das províncias ultramarinas.*

Dans cette perpétuation de la vision évolutionniste, la langue apparaît dans le discours officiel comme un outil d'assimilation des populations colonisées. Toutefois, en 1940, seuls 0,7 % des Angolais noirs ont le statut d'« assimilés » contre 82 % des métis. De plus, le taux de scolarisation est extrêmement faible : moins de 5% des enfants de 5 à 14 ans sont scolarisés en 1950. À cette date, des écoles dédiées aux enfants noirs sont implantées par le biais des missions catholiques. Les redoublements sont très fréquents et en règle générale, les enfants ont besoin de quatre à six ans pour atteindre la troisième année du primaire. Des écoles techniques spécialisées sont également créées (électricité, mécanique, activités domestiques et commerce) dans lesquelles la proportion d'Angolais est plus importante (Oliveira, 1994). Les données avancées par le CEFEDIM (1977 : 43) concernant l'analphabétisme des « civilisés » et « assimilés » d'après le recensement de 1950 sont éloquentes :

- 23 % d'analphabètes pour le groupe des Portugais et des Blancs.
- 38,2 % pour le groupe des métis assimilés.
- 50,9 % pour le groupe des Noirs assimilés.

Sachant que 0,74 % des Angolais noirs ont le statut d'assimilés à cette date, « 0,37 % de la population noire, après quatre siècles et demi de « présence portugaise », savait lire [...] ce qui correspond à un taux d'analphabétisme de 97 % chez la population noire de plus de 15 ans » (Zau, 2002b : 52). Oliveira (1994) avance les mêmes chiffres et illustre le caractère restreint de l'accès à l'éducation pour cette population en rappelant qu'en 1958 seulement 251 enfants noirs et métis fréquentent la sixième année du cycle secondaire à Luanda. Elle ajoute également qu'un rapport de l'Unicef relève des discriminations raciales dans la correction des examens pour le dernier niveau.

À la veille des premiers mouvements nationalistes angolais, Vitória, ancien directeur des services d'instruction en Angola, souhaite que le Portugal continue à développer le système éducatif dans cette colonie tout en insistant sur la mission que la Nation doit porter.

[por] *Aux naturels*<sup>174</sup> il s'impose de montrer les excellences de notre ascendance, leur inculquer avec courage, les qualités primordiales des bonnes *Lusiades*<sup>175</sup> dans l'embrassade fraternelle que l'on doit à des fils de la même patrie<sup>176</sup> (Vitória, 1957 : 21).

<sup>174</sup> On pourrait aussi écrire *natifs* pour cette traduction de *naturais*.

<sup>175</sup> Poème épique de Luís de Camões (1572).

<sup>176</sup> *Aos naturais impõe-se mostrar-lhes as excelências da nossa ascendência, inculcar-lhes no ânimo, as qualidades primordiais de bons lusíadas, no amplexo fraterno a que têm direito de filhos da mesma pátria.*

Le patriotisme se traduit par une vision classique de l'enseignement / apprentissage dans lequel le texte littéraire de référence pour les métropolitains doit le devenir pour les colonisés. La citation du poème de Camões, qui glorifie le destin du Portugal et de son empire, met en exergue le caractère conservateur de l'Estado Novo alors même que les indépendances africaines sont en cours. Les *Lusiades* sont aux anciennes colonies portugaises d'Afrique ce qu'est l'histoire des Gaulois pour les françaises.

Les trois premières décennies de la République salazariste perpétuent les fortes inégalités sociales entre colons et colonisés et l'idéologie évolutionniste instaurées durant la fin de la période monarchique. L'éducation de la population noire demeure cantonnée à l'œuvre missionnaire et la lusophonie l'apanage d'une micro-élite urbaine, majoritairement métisse.

### 4.3.5 Synthèse

Dès sa mise en place, l'État nouveau de Salazar perpétue l'idéologie impériale et s'appuie sur l'idéologie de la mission civilisatrice. La discrimination linguistique est officiellement inscrite dans le décret Norton de Matos. La majorité de l'enseignement destiné aux habitants classés comme indigène est déléguée aux missionnaires. L'alphabétisation de la population noire d'Angola est alors quasiment inexistante.

Nous avons fait le choix d'insister sur les textes officiels dans la mesure où ils maintiennent et renforcent les catégories distinguant les Angolais entre eux et, de ce fait, ancrent dans les esprits des représentations et des distinctions sociales non sans conséquences pour la période postcoloniale. La figure de l'indigène noir, non lettré et rarement lusophone, préfigure celle de l'Angolais postcolonial exclu du champ socioéconomique dominant constitué par la micro élite, souvent métisse. La maîtrise de la langue portugaise, emblématique pour la période salazariste des immenses disparités sociales, constitue alors un levier rarement accessible pour s'élever dans l'échelle sociale.

#### 4.4 Période coloniale. L'Angola terrain de peuplement portugais et de révoltes indépendantistes (1961-1975) : quelles conséquences pour les langues et l'éducation ?

Après la Seconde Guerre mondiale, l'économie de la province angolaise connaît une forte croissance, en particulier à Luanda. Avec ce développement économique, la capitale se peuple de manière exponentielle et la proportion de la population blanche croît rapidement. Pélissier (1976 : 1182-1183) parle ainsi de la « désafricanisation » de la population et qualifie Luanda de ville « lusotropicale » au sens où ce sont les revenus des habitants qui déterminent leur quartier d'habitation et non leur couleur de peau.

	1930	1940	1950	1960
<b>Blancs</b>	11,8 %	14,7 %	14,6 %	24,7 %
<b>Métis</b>	11 %	10,1 %	6,9 %	6,1 %
<b>Noirs</b>	77,2 %	75,2 %	78,5 %	69,2 %
<b>Population totale</b>	50 588	61 028	141 647	224 540

Figure 16 : Évolution de la population luandaise en trente ans, adapté de Pélissier (1976 : 1182)<sup>177</sup>.

En l'espace de trente ans, on passe de 6 008 à 55 567 habitants blancs et la population totale de la ville est presque multipliée par cinq. En 1959, la discrimination par couleur de peau se traduit en particulier au niveau salarial : à travail égal, les Européens gagnent entre deux et neuf fois plus qu'un indigène.

En dehors de la capitale, la population portugaise augmente également en raison du développement des surfaces cultivées, notamment pour la production de café et de coton. La langue portugaise pénètre ainsi progressivement d'Ouest en Est : le besoin croissant de main-d'œuvre entraîne des mouvements de population importants et la nécessité d'une *lingua franca* se fait sentir. Le portugais commence à devenir la langue véhiculaire dans les régions les plus colonisées et dans les centres urbains (Coelho, 2002).

Dans la phase finale de la colonisation, l'Angola est une colonie de peuplement dans laquelle les discriminations raciales sont fortes. La constitution progressive d'une élite locale depuis le 19<sup>e</sup> siècle contribue, en sus du contexte international, à mettre en

<sup>177</sup> Pélissier fait appel aux chiffres des recensements officiels du gouvernement portugais. Ils ne sont pas forcément fiables mais permettent d'avoir un aperçu global de la société luandaise durant cette période.

question le système colonial. À partir de 1961, le pouvoir colonial doit faire face à une guerre d'indépendance fondée sur la montée des nationalismes.

#### 4.4.1 Idéologie coloniale : une forme d'anachronisme propre à l'Empire portugais ?

À la première page de sa volumineuse thèse consacrée à l'Angola, l'historien Pélissier clame l'utilité de son travail pour « des peuples africains qui ont été privés de leur passé, par ignorance du plus grand nombre et, également hélas, par une véritable perversion des historiographies officielles » (Pélissier, 1976 : 3). Le moment d'écriture pour Pélissier se situe dans la première période de l'ère postcoloniale en Afrique. Nous l'avons dit, 1960 constitue une rupture historique, où la réalité du fait postcolonial appelle à de nouvelles réflexions et à un changement de regard sur les contextes coloniaux. En 1976, Pélissier publie sa thèse un après l'indépendance angolaise, nation pour laquelle on peut considérer qu'à la rupture de sa propre indépendance, en 1975, s'ajoute bien celle de 1960 valable pour toute l'Afrique. La circulation de savoirs et d'idéologies relatifs à un monde postcolonial est intense entre membres des différentes élites africaines, à laquelle s'ajoute celle provoquée par les discours produits dans les nations du Nord et les autres nations décolonisées d'Asie et d'Amérique. Même s'il a effectué la majorité de sa recherche durant la phase ultime de la colonisation portugaise, Pélissier a réussi à livrer un travail qui fait encore référence aujourd'hui. En s'intéressant à ceux qui ont combattu contre le colonialisme, il participe bien à une « histoire par le bas » comme celle pensée en Inde par Guha (1982) pourtant rendue difficile compte tenu du contexte d'écriture. Avant 1975, la consultation de documents officiels n'est pas facilitée. De plus, les écrits portugais de la période salazariste sont teintés d'une forte idéologie et les publications scientifiques sont orientées en conséquence. L'historiographie portugaise traitant de l'Angola antérieure à l'indépendance, comme toute historiographie, doit être historicisée, c'est-à-dire qu'elle appelle à reconstruire le contexte social, politique et idéologique de l'époque. L'idéologie portugaise demeure tardivement fondée sur l'exploitation doctrinale d'une anthropologie généralement empreinte de valeurs évolutionnistes, aboutissant à une vision axiologique de l'humanité. Dans le cas de la phase finale de la colonisation portugaise qui se déroule dans un contexte africain et international très différent depuis 1960, il convient donc de se

demander quels sont les effets de l’anticolonialisme conjugués à la décolonisation puis au postcolonialisme ambiant sur les idéologies coloniales (centre) et nationalistes (périphérie).

En guise d’entrée dans cette question de l’idéologie dans la phase finale de la colonisation portugaise (1961-1975), nous choisissons de reproduire les propos d’un sociologue portugais exerçant en Angola, au sein de l’Institut de recherche scientifique d’Angola. En 1964, dans un ouvrage consacré à l’émigration portugaise en Angola, il parle ainsi de la colonisation :

[por] *[n]ous pouvons affirmer que, dans sa structure, la colonisation est un phénomène naturel de la vie humaine ; ce qui varie est sa forme de traitement, ainsi que les circonstances de temps et de lieu. Au fond, le débat actuel sur ce problème n’est pas plus qu’une confusion entre sa nature et sa forme*<sup>178</sup> (Barata, *Ibid.* : 14).

Il fait ensuite référence aux travaux anthropologiques de ses compatriotes pour définir le « type racial » portugais (*Ibid.* : 19).

Si justement on considère la colonisation en 1964 comme processus sur un plan synchronique, ce type de discours est clairement en rupture avec les différentes réalités historiques sur le continent africain à cette époque. Au regard des décolonisations en cours en Afrique francophone et anglophone, ce n’est que tardivement que le pouvoir portugais est en quelque sorte obligé de tenir compte de l’actualité en modifiant son discours, son idéologie et sa politique coloniale. C’est véritablement lorsque des tensions nationalistes émergent que Salazar opère des réorientations pour tenter d’apaiser les observateurs internationaux et les dissidents locaux. Le « lusotropicalisme » qui soutient la thèse d’une société coloniale multiraciale est présenté tel un idéal justifiant le maintien de la domination portugaise sur les peuples autochtones d’Afrique.

#### 4.4.2 Le « lusotropicalisme » comme nouvelle idéologie coloniale ?

Le « lusotropicalisme » est une théorie introduite durant les années 1930 par le sociologue brésilien Gilberto Freyre (1900-1987). En expliquant la formation du Brésil, il rompt avec les paramètres naturalistes et marxistes et cherche à montrer en quoi l’impérialisme portugais se distingue des politiques et idéologies des autres métropoles

---

<sup>178</sup> *Podemos afirmar que, na sua estrutura, a colonização é um fenómeno natural da vida humana ; o que tem variado é a forma pela qual se processa, consoante as circunstâncias de tempo e lugar. No fundo, o debate actual sobre este problema não é mais que confusão entre a sua natureza e a sua forma.*

européennes. Selon Freyre (1952 [1933]), le caractère naturel et spécifique des Portugais et leur propension au métissage permettent d'expliquer la supériorité des colons portugais et l'unité à travers les territoires de l'empire.

*[U]ne telle unité intime de sentiment et de culture dans ses formes les plus évidentes et les plus concrètes, est la conséquence du processus et des fondements de la colonisation portugaise qui, en Asie comme au Brésil, dans les îles atlantiques et jusqu'à un certain point en Afrique, ont développé chez les hommes les mêmes qualités essentielles de cordialité et de sympathie, caractéristiques du peuple portugais... (Freyre, cité par Léonard, 1997 : 212).*

Freyre défend que le présupposé de la race fût insignifiant face à la force sociale du métissage dans les territoires lusophones d'outre-mer.

*Les Portugais ont suppléé au manque du capital humain par une mobilité et une miscibilité extrêmes : dominant d'énormes espaces et, partout où ils allaient, Afrique ou Amérique, fécondant les femmes, faisant des enfants, dans une activité génésique qui ne dépendait pas seulement de la violence des instincts individuels, mais qui faisait partie encore d'une politique calculée, stimulée, pour d'évidentes raisons économiques et politiques, par l'État (Freyre, 1952 [1933] : 32).*

La domination des nouveaux territoires serait ainsi facilitée : *[p]ar le croisement avec l'indienne et la négresse, le colonisateur a donné naissance à une population métisse vigoureuse et malléable, encore mieux adaptée que lui au climat tropical (Freyre, 1952 [1933] : 37).*

Chavagne (2005) note que c'est durant la période où les Portugais sont peu nombreux que paradoxalement les effets des contacts entre colons et colonisés sont les plus nombreux. Après 1940 et l'arrivée massive des Européens, la distance avec l'indigène devient un facteur social nouveau, expression d'un racisme aux origines politiques salazaristes.

*Un phénomène révélateur est l'adoption généralisée des noms propres portugais, qui avait commencé dès le début des contacts et qui ne souffrait quasiment plus d'exceptions au début des années 1970, que ce soit pour les noms des personnes ou pour les noms de lieux. L'adoption d'un nom portugais était liée à la conversion à la religion chrétienne dans les premiers temps puis s'est trouvée associée à l'idée même de civilisation. Cet état de fait ne gêne apparemment pas les Angolais eux-mêmes jusqu'à aujourd'hui, si ce n'est les Angolais blancs. Cet extrait d'une chronique de José Eduardo Agualusa<sup>179</sup> souligne cette curieuse inversion :*

*[por] Tu veux voir comment tout est inversé ? Les Blancs s'appellent Pepetela, Ndunduma, Chassanha. Les Noirs s'appellent Agostinho Neto, José Eduardo dos Santos, Mendes de Carvalho, Jorge Valentim...<sup>180</sup> (Chavagne, Ibid. : 29)*

<sup>179</sup> José Eduardo Agualusa J. E. (2000), *A substância do amor e outras crónicas*, Lisbonne, Publicações Dom Quixote, p.27.

<sup>180</sup> *Queres ver como está tudo trocado? Os brancos chamam-se Pepetela, Ndunduma, Chassanha. Os pretos chamam-se Agostinho Neto, José Eduardo dos Santos, Mendes de Carvalho, Jorge Valentim...*

Pour Barbeitos, Freyre avait compris un élément déterminant dans la colonisation portugaise par rapport aux autres colonisations européennes : *[i]l s'agit de la distance sociale entre dominants et dominés, qui se révèle particulièrement flexible chez les Portugais* (Barbeitos, 1997 : 321).

C'est avec un décalage temporel que le lusotropicalisme va servir de nouvelle idéologie coloniale pour le régime salazariste. Au début des années 1950, les premières indépendances stimulant la création de mouvements nationalistes de libération dans toutes les colonies européennes d'Afrique subsaharienne, le pouvoir portugais choisit de recourir à une formulation idéologique plus sophistiquée que celle de la mission impériale et civilisatrice qui prévalait durant les deux premières décennies de l'État nouveau. De concert avec Freyre, le Portugal recourt ainsi à :

[por] *une idéologie légitimant son colonialisme, prétendument résistant à une quelconque forme de racisme, fondé sur l'argumentation opportune utilisée par le sociologue brésilien [...], et qui devint la formulation de l'alibi au refus portugais de décoloniser ses territoires coloniaux en Afrique (Cap Vert, São Tomé et Príncipe, Guinée-Bissau, Angola et Mozambique) et en Asie (Inde portugaise et Timor)*<sup>181</sup> (Medina, 2000 : 49-50).

Medina (*Ibid.*) poursuit et montre comment s'instaurent à cette époque des mouvements de pensées profondément opposés.

[por] *La notion, ou mieux, le mythe selon lequel le Portugal ne serait ni raciste, ni colonisateur parce qu'il était, dans sa nature intime la plus profonde, multiracial et pluricontinental, apparaissant ainsi comme une nation africaine également, était présent dans les principaux discours des dirigeants de la dictature salazariste [...] et en tant que tels naturellement rejetés par les leaders et penseurs des mouvements d'émancipation des colonies portugaises ainsi que par les écrivains et les dirigeants politiques*<sup>182</sup> (Medina, *Ibid.* : 51).

Il est ici intéressant de dresser un parallèle avec l'aire francophone. L'élite nationale, qu'elle soit au sein de la colonie ou en dehors, devient le moteur intellectuel des positions anticoloniales. À titre illustratif, Mário Pinto de Andrade, fondateur du MPLA, écrivain et politicien angolais en exil à Paris, s'oppose fermement à la thèse du

<sup>181</sup> *uma ideologia legitimadora do seu colonialismo, pretensamente imune de qualquer forma de racismo, baseado na argumentação oportuna usada pelo sociólogo brasileiro para explicar a gênese da sociedade do Brasil, e que passaria a ser formulada em termos de alibi para a recusa portuguesa em descolonizar os seus territórios coloniais em África (Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique) e na Ásia (Índia Portuguesa, Timor).*

<sup>182</sup> *A noção, ou melhor, o mito de que Portugal não seria racista nem colonizaria porque era, desde a sua mais íntima natureza, multirracial e pluricontinental, aparecendo portanto como uma nação africana também, estaria presente nos principais discursos dos dirigentes da Ditadura salazarista [...] tendo sido naturalmente repudiada pelos líderes e pensadores dos movimentos de emancipação das colónias lusas, tais como os escritores e dirigentes políticos [...].*



« lusotropicalisme ». En 1955<sup>183</sup>, il consacre un article à ce sujet dans la revue *Présence africaine* dont il est rédacteur en chef de 1951 à 1958<sup>184</sup>. Sous le pseudonyme de *Buanga Fele* il revisite les écrits de Freyre pour montrer que son concept, l'argument « idéal » pour justifier la colonisation portugaise, est une « imposture voilée » (2002 : 45). D'après lui, le seul facteur social pouvant expliquer le métissage largement pratiqué au Brésil et, dans une moindre mesure, en Angola, est le nombre très réduit de femmes blanches dans ces territoires.

*Cette « théorie sociologique » suppose l'acceptation d'une concurrence de tous les éléments de la population coloniale dans la vie sociale, économique, culturelle et politique. Or la politique de l'assimilation telle qu'elle est entendue et pratiquée par l'administration coloniale portugaise, paralyse, éliminant de cette concurrence les noirs indigènes et assimilés et dans une certaine mesure les mulâtres. Sur quoi fonder alors une civilisation « luso-tropicale » ? (Fele, 2002 [1953] : 41).*

La thèse *lusotropical* est donc substituée à la vision évolutionniste dans le discours des autorités portugaises afin de proposer au monde une vision *a priori* plus légitime du colonialisme. Ce changement discursif permet d'accompagner et de justifier le développement accru du colonialisme en Angola devenu une véritable colonie de peuplement après 1945. Pour autant, les fondements de cette idéologie demeurent inchangés à l'heure où les nationalismes africains et angolais se font entendre et entrent en action, comme Andrade dans *Présence africaine* et, au sein de la colonie, les mouvements de guérilla nationaux.

#### 4.4.3 Nationalismes et idéologie

En 1962, Senghor utilise pour la première fois la notion d'africanité et la construit aux côtés de celle de francophonie dans la revue *Esprit*. Il définit la francophonie, en tant que membre d'une élite pensant en français, comme un « humanisme intégral » où les questions liées à la négritude sont sous-jacentes. L'africanité se présente alors comme un renouvellement de la notion de négritude posée par Césaire dès 1935.

*Il n'est pas faux de penser que le concept de négritude constitue l'une des formes les plus importantes de l'acculturation produite par l'introjection de l'esprit et des pratiques de l'école française dans le milieu africain. [...] Mais la négritude doit aussi s'entendre comme l'attestation d'un dialogue entre des intellectuels, européens et africains, formés à la même école de pensée, mais dont les cultures respectives et la relation de domination qui les unit deviennent objet de réflexion et de critique (Spaëth, 1996 : 260-261).*

<sup>183</sup> Cet article a été réédité en 2002 dans la même revue.

<sup>184</sup> C'est à Paris qu'il se liera d'amitié avec d'autres penseurs et intellectuels africains dont Léopold Sédar Senghor et Nelson Mandela.

Du rejet de la négation de l'homme noir entamé par les écrivains francophones dans l'entre-deux-guerres à la vision senghorienne d'une nécessité de la « Civilisation de l'Universel » (Senghor, 1993 [1969] : 26) des années 1960, l'ensemble des élites africaines sont prises dans une réflexion sur la condition de l'homme noir dans le processus colonial. L'influence de la langue française dans la diffusion de ces nouvelles idéologies transcende les frontières linguistiques posées par les hégémonies linguistiques coloniales, en particulier dans les cas des élites angolaises. Tout d'abord, la relation entre centres coloniaux est prégnante. Jusqu'à la Révolution des œillets en 1974 et la fin de la dictature au Portugal, la langue étrangère de prestige, le français, est la seule enseignée dans le système éducatif national portugais et *ipso facto* dans les colonies et en Angola. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir Andrade diriger une revue scientifique en français. Par ailleurs, à partir de 1960 avec l'ère des décolonisations, de nombreux Angolais originaires de l'ethnie bakongo (au Nord du pays) se réfugient dans l'ex-Congo belge et l'ex-Congo français, rejoints par certains membres de l'élite politique en exil.

Le moment où Senghor développe la notion d'« africanité » coïncide avec le début du contexte postcolonial qui, pour les intellectuels africains, est un moment de dualité et de tensions : est-ce une notion révolutionnaire ou réactionnaire ? À travers le positionnement des intellectuels, qu'ils soient Africains ou non, le jeu de la modernité et du progrès prend une forme dualiste que l'on retrouve sous une forme politique dans le choix des allégeances à un des deux blocs de la guerre froide. Dans le cas des colonies portugaises en Afrique, la construction de la pensée nationaliste anticoloniale est contemporaine des prises de pouvoir dans les nouvelles nations indépendantes.

[eng] *Les nationalistes d'Afrique lusophone avaient une origine et une vision similaire à celles de leurs pairs africains. Les singularités des guérillas dans lesquelles ils étaient impliqués sont historiquement moins significatives pour la compréhension de leur nationalisme que pour les racines et les buts politiques qu'ils partageaient avec les autres nationalistes africains. Ce qui importe, cependant, c'est que leur lutte anticoloniale perdura jusqu'en 1974, à un moment où la majorité des colonies britanniques et françaises étaient indépendantes depuis environ une décennie et demie. Donc, alors que les origines du nationalisme africain lusophone étaient contemporaines de celles des colonies Britanniques, des Français ou des Belges, la finale de la décolonisation se joua dans un contexte africain et international très différent. Il y a de cette façon un immense décalage temporel qui peut fausser l'analyse et qu'il est important de prendre en compte*<sup>185</sup> (Chabal, 2002 : 4-5).

---

<sup>185</sup> *The nationalists in Portuguese-speaking Africa were similar in origin and outlook to their African peers. The singularities of the guerrilla wars in which they were involved are historically less significant for the understanding of their nationalism than the roots and political aims they shared with all over African nationalists. What does matter, however, is that their anti-colonial struggle went on until 1974, at a time when most former British and French colonies had been independent for*

Les divisions fondamentales existant entre les nationalismes concurrents dans les autres colonies africaines sont similaires dans le cas angolais. Chabal (2002) distingue, dans un but analytique, trois mouvements anticolonialistes :

- les modernistes qui ont une vision politique universaliste ;
- les traditionnalistes, attachés à des réalités socio-politiques africaines réelles ou imaginées ;
- les ethno-nationalistes qui fondent la lutte anticoloniale sur les bénéfices d'une division ethnique du territoire colonisé.



Figure 17: Portrait des trois leaders nationalistes angolais et dates de fondation des trois mouvements indépendantistes<sup>186</sup>.

En Angola, le modernisme est incarné par le Mouvement populaire de libération d'Angola<sup>187</sup> (MPLA). Fondé en 1956 par l'élite coloniale locale majoritairement originaire de Luanda et métisse, le MPLA a des origines et perspectives similaires à celles d'autres partis modernistes d'Afrique et est issu de la fusion de plusieurs partis communistes.

[eng] *Ils étaient issus d'une génération plus jeune, qui était relativement bien éduquée (souvent dans la mère*

---

*around a decade and a half. Hence, whilst the origins of Lusophone African nationalism were contemporaneous with those of the British, French or Belgian colonies, the endgame of decolonisation was played out in a very different African and international context. There is in this way a huge time lag which can distort analysis and which is important to take into account.*

<sup>186</sup> Document adapté par l'auteure d'après [en ligne], ><http://bcavalaria8423.blogspot.fr/2014/04/2-002-santa-isabel-para-carmona-e-onu.html><, consulté le 15 mai 2015.

<sup>187</sup> *Movimento Popular de libertação de Angola*. Son premier dirigeant est Mário Pinto de Andrade.

*patrie), étaient assimilés ou acculturés aux « mentalités » sociales et politiques coloniales dominantes, et étaient idéologiquement progressistes, c'est-à-dire, en consonance avec l'opposition de gauche en métropole. Ils étaient par dessus tout des nationaux supra-ethniques. Leur ambition était de façonner en Afrique un État-nation laïque moderne sur le modèle européen (de l'ouest ou de l'est)<sup>188</sup> (Chabal, 2002 : 5).*

António Agostinho Neto, le premier dirigeant du MPLA, répond à cette description. Son père était un prêtre méthodiste dans la capitale. Après avoir étudié dans un lycée à Luanda, Neto fait ses études de médecine en métropole. Il fréquente les cercles étudiants communistes et anticolonialistes et fonde, aux côtés de Amílcar Cabral et Mário Pinto de Andrade, le centre d'études africaines et collabore à la revue « africaine » *Mensagem*.

L'ethno-nationalisme, incarné par l'Union des populations du Nord de l'Angola (UPNA), est rapidement remplacé le Front national pour la libération de l'Angola<sup>189</sup> (FNLA) à vocation non plus seulement régionale (celle de l'ethnie bakongo) mais nationale. Ce parti nationaliste traditionnaliste est fondé en 1961 dans la foulée de l'indépendance de l'ancien Congo belge, actuel RDC.

Son dirigeant, Roberto Holden, né dans l'ancienne capitale du Royaume du Kongo<sup>190</sup>, est élevé au Congo belge avant de servir dans l'administration coloniale. Durant ces années, il est principalement au contact du kikongo, du lingala et du français. Issu de l'élite bakongo, il passe de l'ethno-nationalisme au traditionalisme par souci d'adéquation dans l'opposition au MPLA, posé comme unificateur national.

Le second parti traditionnaliste, l'Union nationale pour l'indépendance totale de l'Angola<sup>191</sup> (UNITA) est fondé en 1965 par Jonas Savimbi, dissident du FNLA.

Dans la majorité, les traditionnalistes africains étaient moins acculturés à l'ordre colonial dominant et plus intimement liés au monde rural.

[eng] *Leur vision de l'Afrique indépendante mettait l'accent sur le caractère africain plutôt que sur le moderne ou l'universel. Ils rejetaient presque toujours le socialisme (comme, souvent toutes les idéologies « importées ») et ils doutaient fortement de la politique des modernistes. Si ces « modernistes » n'étaient pas des Africains noirs, selon eux un mélange constitué des mestiços (de descendance mixte), des Indiens et des Blancs, les « traditionnalistes » interrogeaient la légitimité de*

<sup>188</sup> *They came from a younger generation, who were relatively well educated (often in the mother country), were assimilated or acculturated into the dominant colonial social and political "mentalities", and were ideologically progressive, that is, in tune with the left opposition in the metropolis. Above all they were supra-ethnic nationalists. Their ambition was to fashion in Africa a modern secular nation-state on the (western or eastern) European model.*

<sup>189</sup> *Frente Nacional de Libertação de Angola.*

<sup>190</sup> *Mbanza Kongo, rebaptisée São Salvador durant la colonisation.*

<sup>191</sup> *União nacional para Independência total de Angola.*

*leur caractère africain et, par voie de conséquence, leur revendication nationaliste*<sup>192</sup> (Chabal, *Ibid.* : 6).

Savimbi, fils d'un prêcheur évangélique dans une mission américaine, est né dans la province de Moxico. Il est élevé dans la province de Bié puis suit l'enseignement secondaire des moines maristes à Huambo. De ce fait, il est dans sa jeunesse au contact de trois langues nationales, en sus du portugais et de l'anglais à l'école : le *ganguela*, le *chokwe* et l'*umbundu*. Il obtient une bourse pour poursuivre ses études à Lisbonne et finit par fuir en Suisse où il fréquente l'université, parfait ses connaissances en français puis rencontre Roberto Holden. Sujet plurilingue en langues européennes et nationales, il met à profit sa connaissance du *sertão*, l'intérieur peu développé et colonisé à l'Est de l'Angola, pour y installer le siège de sa guérilla.

Les idéologies nationalistes de ces trois mouvements combattant contre le colonialisme sont divergentes et produisent un clivage politique qui complexifie largement la création de la nation à l'indépendance. La question linguistique est source de tensions sous-jacentes, comme l'illustre le détail des courtes biographies des trois leaders.

#### 4.4.4 La guerre d'indépendance

*Il était indéniable que l'empire colonial portugais fût emporté dans le mouvement général de décolonisation qui suivit la Seconde Guerre mondiale* (Labourdette, 2000 : 602).

Jusqu'en 1961, le Portugal compte sur le soutien des États-Unis comme des autres membres de l'Alliance Atlantique. Néanmoins, avec l'adoption par l'Assemblée de l'ONU de la *Déclaration sur la concession de l'indépendance aux pays et peuples coloniaux* le 15 décembre 1960 et l'arrivée au pouvoir de Kennedy, hostile aux puissances coloniales, la position impérialiste du Portugal est fragilisée. L'appui américain via la CIA à Roberto Holden et au FNLA, basé à Kinshasa, est une illustration de l'internationalisation de la guerre d'indépendance en Angola.

En métropole, Botelho Moniz, Ministre de la Défense en 1961 échoue à mettre fin au gouvernement de Salazar pour entamer une politique de libéralisation. Et malgré un

---

<sup>192</sup> *Their vision of independent Africa stressed the African rather than the modern or universal. Almost always they rejected socialism (as, often, all "imported" ideologies) and they strongly distrusted the politics of the "modernisers". Where these "modernisers" were not black Africans, in that they included a mixture of mestiços (of mixed descent), Indians and whites, the "traditionalists" questioned the legitimacy of their African and, by implication, nationalist claim.*

esprit révolutionnaire rencontré chez de nombreux officiers de l'armée, il n'y a pas de révolte militaire avant 1974.

Dans la province d'Angola, c'est le 4 février 1961 que la lutte armée et la guerre d'indépendance sont initiées. Péliissier (1976) considère que les événements qui se sont d'abord déroulés dans la capitale cristallisent les tensions de la société coloniale en milieu urbain et, malgré leur caractère limité, prennent une dimension emblématique<sup>193</sup>.

Messiant parle du caractère dispersé de l'action armée entamée cette année-là.

*En février dans la capitale, Luanda, de petits groupes nationalistes attaquèrent des prisons ; cette action isolée, célébrée par le Movimento Popular de libertação de Angola (MPLA) comme le coup d'envoi de la lutte armée, donna lieu à des représailles meurtrières et constitua la dernière manifestation armée du nationalisme dans la capitale. C'est dans le Nord-Ouest rural qu'éclata en mars une véritable insurrection populaire, à l'initiative d'une autre organisation, l'União das Populações de Angola (l'UPA)<sup>194</sup>, noyau de la future Frente Nacional de Libertação de Angola, FNLA) qui s'était constituée quelques années plus tôt au Congo belge (Messiant, 2008 : 17).*

Jusqu'à l'indépendance effective en 1975, les pays frontaliers vont de fait servir de base arrière aux différents mouvements nationalistes. Ces pays constituaient déjà des lieux d'exode pour la population noire, habitant principalement les régions frontalières du Nord, cherchant à échapper aux conditions de vie déplorables engendrées par la politique coloniale portugaise et notamment le travail forcé. En 1954, environ 500 000 Angolais vivaient ainsi dans l'actuelle République Démocratique du Congo<sup>195</sup>.

Le Congo belge, aujourd'hui République Démocratique du Congo (RDC), obtient son indépendance le 30 juin 1960, le Congo français, actuelle République du Congo

---

<sup>193</sup> Les attaques de différentes prisons luandaïses le 4 février 1961 et les jours suivants sont aujourd'hui un symbole national important : le 4 février est un jour férié, l'aéroport international de Luanda se prénomme ainsi et cette date est considérée comme celle du début de la guerre d'indépendance. Néanmoins, durant la totalité des années de lutte indépendantiste, le gouvernement portugais a tendance à relativiser la force de ces résistances et à amoindrir les événements dans le but de rassurer tant les métropolitains que les colons. La constante est également de rejeter la source du problème hors du territoire angolais. À titre d'exemple, l'allocution radiophonique du Gouverneur général Silva Tavares suite aux événements du 4 février 1961 est révélatrice. Il fait un point sur la situation et annonce que l'ordre est rétabli. Et il précise :

[por] *avant-hier, quelques individus, manipulés par des agents communistes et étrangers venus de l'extérieur, se sont lancés dans une aventure folle sans aucune possibilité de sortie, sinon celle d'assassiner ou blesser une douzaine de défenseurs de l'ordre et passants sans défense* (Bulletin général de l'outre-mer, 1961, n°429-430 : 183).

*Anteontem alguns indivíduos, manobrados por agentes comunistas e estrangeiros vindos do exterior lançaram-se numa louca aventura sem qualquer probabilidade de êxito, senão o de assassinar ou ferir uma dúzia de defensores da ordem e transeuntes indefesos.*

<sup>194</sup> Union des populations d'Angola.

<sup>195</sup> Notons que ces mouvements d'exode transfrontaliers se sont poursuivis après l'indépendance en raison de la guerre civile et des divisions idéologiques internes. La problématique des réfugiés n'est toujours pas résolue aujourd'hui. *À la fin de l'année 2010, les pays limitrophes accueillait encore environ 138 000 Angolais possédant le statut de réfugié* (Agence des Nations unies pour les réfugiés, UNHCR, 2011 : 1).

(RC), le 15 août 1960 et la Zambie, ancienne Rhodésie du Nord et protectorat britannique, le 24 octobre 1964. En toute logique, l'accession à l'indépendance de ces trois nations frontalières accroît les velléités d'autonomie des nationalistes angolais qui vont trouver un appui logistique et humain chez ces voisins. La « tête » du MPLA ne se trouve pas à Luanda mais à Conakry et prépare l'avenir « en faisant partir vers le Congo-Léopoldville des évolués décidés à lutter militairement ». L'exil des assimilés et des métis prive également les « réseaux locaux de leurs meilleurs éléments »<sup>196</sup> (Pélissier, 1976 : 1225).

Le MPLA est ancré dans le bloc de l'Est depuis le début des années 1960. Tout comme Almílcar Cabral et Patrice Lumumba, Neto A. A. gagne rapidement le soutien des Cubains. En 1964, une rencontre est organisée à Brazzaville entre Che Guevara et les révolutionnaires du MPLA. Lors de cette réunion secrète, Neto A. A. sollicite l'aide cubaine. À partir de 1965, l'appui cubain est mis en place. Six instructeurs militaires et une division armée cubains sont envoyés au Congo Brazzaville pour entraîner les partisans du MPLA. De la livraison de matériel divers est également assurée par différentes nations du bloc communiste. Cuba reçoit également des étudiants angolais pour les former. Le MPLA initie ses actions armées dans l'enclave de Cabinda et depuis l'ancien Congo français et, à partir de l'indépendance de la Zambie, il mène la majorité de ses actions dans l'Est du territoire (El Tahri, 2007).

En conséquence de l'interventionnisme cubain, les USA s'engagent également sur le terrain angolais en visant à éviter la progression du communisme en Afrique. Ils apportent leur soutien par le biais de livraisons d'armes et l'envoi d'instructeurs militaires au FNLA, au Nord du pays, par l'intermédiaire de Mobutu et à l'UNITA, au Sud-Est, via l'Afrique du Sud. Au plan idéologique, ce sont la défense des valeurs chrétiennes et la lutte contre le communisme qui sont affichées.

Outre les disparités idéologiques de ces trois mouvements, leurs origines géographiques et ethniques doivent ici être observées dans la mesure où elles ont un impact direct au niveau de la question linguistique.

---

<sup>196</sup> Roberto Holden est lui-même à Léopoldville, actuelle Kinshasa.

#### 4.4.5 Diffusion linguistique et tensions ethnolinguistiques

Les origines ethnolinguistiques distinctes des membres fondateurs du MPLA, de l'UNITA et du FNLA ont des conséquences après l'indépendance. Pour la grande majorité, les nationalistes anticolonialistes sont issus des trois ethnies ayant subi le poids principal de la colonisation, celles occupant le littoral et la moitié Ouest du pays où la colonisation portugaise était véritablement implantée : les Bakongos au Nord, les Mbundus dans la capitale et au centre et les Ovimbundus plus au Sud.

En 1960<sup>197</sup>, les Bakongos, locuteurs du kikongo, sont 620 000 dans le Nord-Ouest de l'Angola mais sont aussi implantés dans les deux Congo. Le mouvement du FNLA est créé dans cette partie septentrionale de l'Angola. Ainsi, trois langues principales lui sont associées<sup>198</sup>. La plupart de ses membres ayant grandi ou s'étant instruits dans l'ancien Congo belge, ils parlent le français et le lingala, langue africaine véhiculaire à l'Ouest de l'actuelle RDC. De par leur origine géographique, ils font également partie de l'ethnie bakongo et parlent donc le kikongo.

Les Ovimbundus sont 1 750 000 à cette date, ce qui en fait l'ethnie la plus importante numériquement. Ils parlent l'umbundu qui est, avec le portugais, la langue ethnique de l'UNITA.

Les Mbundus, locuteurs du kimbundu, représentent à la même époque environ un million d'habitants. Fait d'importance pour les années à venir et notamment au moment de l'indépendance, la capitale du pays est avant tout celle de ce groupe ethnique. Ainsi les deux langues véhiculaires y sont le portugais et le kimbundu. Les études sur la variété de portugais parlée aujourd'hui à Luanda montrent la prédominance des emprunts à cette langue (Carral, 1997 ; Chavagne, 2005). Le recensement général de la population luandaïse de 1960 montre très clairement cette prédominance des Mbundus.

---

<sup>197</sup> Messiant (2008 : 20) fournit les chiffres du recensement officiel de cette année-là.

<sup>198</sup> Par langue nationale, il faut aussi entendre l'ensemble des variantes de chacune.



Ethnies	Nombre d'habitants
<b>Mbundu</b>	<b>119 722</b>
Ovimbundu	12 216
Bakongo	7 673
Ganguela	496
Luanda-Quico	208
Herero	129
Nhaneca	121
Ovambo	25
Humbe	14
Divers	148
<b>Total</b>	<b>140 752</b>

Figure 18 : Répartition ethnolinguistique des « indigènes » à Luanda en 1960, d'après Pélissier (1976 : 1204).

85 % de la population noire de la capitale est mbundu. Le nationalisme local a un recrutement mbundu, ce qui est le cas pour le MPLA dont les langues sont donc le portugais et le kimbundu.

[eng] [L]e MPLA avait émergé d'un petit groupe de penseurs et poètes assimilés originaires de Luanda. Ils avaient rassemblés leur force depuis les années 40 et 50, et s'étaient centrés autour de la publication culturel Mensagem (Message). Ils formèrent le MPLA en rassemblant une poignée de groupes radicaux avec le parti communiste existant, dont le Dr António Agostinho Neto pris rapidement le contrôle. L'élite kimbundu, basée de manière prédominante à Luanda, était issue d'une classe (souvent) d'Angolais métis qui avait été cruciale pour le fonctionnement de l'empire du Portugal, comme bureaucrates, fonctionnaires et hommes d'affaires<sup>199</sup> (Metcalf, 2013 : 134).

Pour Mingas (1994), la cohabitation, dans le même espace territorial, des cultures et langues des groupes khoisan, bantou et du portugais participe à un environnement linguistique propice à des tensions de domination linguistique. *Dû au phénomène colonial, les différentes langues ne jouissaient pas toutes du même statut de « high language<sup>200</sup> » ou langue de prestige* (1994 : 84). C'est plus particulièrement le cas dans les centres urbains où la langue de l'ethnie régionale dominante vient occuper la deuxième place derrière le portugais. Dans ce paysage linguistique déjà complexe, s'ajoute de surcroît une autre langue européenne, le français, dans les provinces limitrophes des deux Congo.

<sup>199</sup> *The MPLA had grown out of a small group of assimilado thinkers and poets from Luanda. They had been gathering force since the 1940's and 1950's, and had centred around the cultural publication Mensagem (Message). They formed the MPLA by rolling together a handful of radical groups with the existing Communist party, soon to be taken over by Dr António Agostinho Neto. This Kimbundu elite, based predominantly in Luanda, was from a class of (often) mixed-race Angolans who had been crucial to the running of the Portugal's empire, as bureaucrats, functionaries and businessmen.*

<sup>200</sup> « Variété haute ».

À titre illustratif, ce qu'écrit Kouango<sup>201</sup> à propos de la province de Cabinda est révélateur de ces tensions linguistiques générées par l'ethnicité, l'histoire coloniale et les contacts de langues dans ce petit territoire à la jonction de trois empires coloniaux<sup>202</sup> et de deux aires linguistiques européennes, francophone et lusophone.

*Outre le portugais comme langue officielle et éventuellement le français, à cause de l'influence de ses deux voisins immédiats qui sont francophones et du fait que plusieurs Cabindais avaient fait toutes leurs études en France, la langue courante au Cabinda est l'ibinda ou le cabindais tout court, couramment appelé tchicabinda, autrement, d'une manière péjorative, le fioti. C'est la seule langue vernaculaire parlée et comprise par tous les Cabindais. Bien qu'elle soit [bantoue]<sup>203</sup>, elle n'a pas de similitude avec les diverses langues angolaises telles que le kikongo ou le kisolongo. [...] Cabindais et Angolais ne peuvent communiquer qu'en portugais, la langue de leur ancien colonisateur commun, tandis que les Cabindais peuvent communiquer sans interprète avec certaines ethnies des deux Congo et du Gabon (Kouango, 2002 : 27-28).*

Les conditions géographiques et historiques de création des trois principaux mouvements nationalistes, jouant un rôle majeur dans la lutte armée pour l'indépendance de 1961 à 1975, créent de fait une division ethnique forte dont les leaders de ces mouvements ont conscience. Ces tensions ethnolinguistiques sont en partie à l'origine du choix du portugais comme langue nationale en 1975. Mais il faut également rappeler qu'en 1961, l'élite mbundu et ovimbundu utilise le portugais comme langue unique. Il existe donc une forte rupture entre la micro-élite locale et le reste de la population angolaise.

[por] *Jusqu'à [1961] le portugais était juste la langue du colon, parlée exclusivement par les colons et une élite réduite d'Angolais qui l'utilisaient également comme langue unique. Pour dialoguer avec le peuple, on employait un portugais basique constitué de mots faciles à comprendre*<sup>204</sup> (Coelho, 2002 : 27).

Cette langue simplifiée est parfois qualifiée de « pretoguês »<sup>205</sup> ou de « langue de seconde classe ». Elle se conforme au type de communication caractéristique des zones urbaines, des régions littorales et des principaux axes de pénétration du territoire, c'est-à-dire les lieux où la colonisation est la plus intense. Dans les zones reculées, la population

<sup>201</sup> La partialité de cet auteur doit être soulignée dans la mesure où il défend l'indépendance de la province de Cabinda et est de ce fait exilé en Suisse. Il a longtemps milité au sein du Mouvement nationaliste cabindais (MNC).

<sup>202</sup> Belge, français et portugais.

<sup>203</sup> Nous remplaçons le terme *bantouphone* utilisé par l'auteur.

<sup>204</sup> *Até aí o português era apenas a língua do colono, falada exclusivamente pelos colonos e uma reduzida elite de angolanos que também o utilizavam como única língua. Para o diálogo com o povo empregava-se um português básico de palavras fácil para a compreensão.*

<sup>205</sup> Néologisme constitué de l'amalgame des mots *preto* (noir) et *português* (portugais).

locale utilise les langues nationales et les commerçants et les missionnaires sont les seuls à les apprendre à des fins seulement utilitaires.

Pour le MPLA en particulier – et ce dès 1961 – l’unité nationale est un objectif primordial comme l’illustre la célèbre maxime d’António Agostinho Neto : [por] *de Cabinda au Cunene, un seul peuple, une seule nation*<sup>206</sup>. L’effacement des identités ethniques et donc des langues et cultures nationales fait de la langue portugaise le moyen de rassembler tous les habitants d’un territoire pourtant historiquement pluriel. [por] *Ce désir pouvait seulement se réaliser par le biais d’une langue véhiculaire, raison pour laquelle, pour la première fois, dans la position d’idiome communicationnel, le portugais assumait une importance réelle pour les Angolais*<sup>207</sup> (Coelho, 2002 : 29).

Ce choix rappelle ceux faits au moment des indépendances dans la majorité des pays anciennement colonisés par la France en Afrique subsaharienne.

Coelho témoigne des conséquences linguistiques du manque d’uniformité de la colonisation territoriale de l’Angola.

[por] *Dans les zones reculées de l’intérieur, [...] peu de personnes comprenaient le portugais. Les dialogues étaient courts et pas toujours pleinement compréhensibles. Ces populations sédentaires et stables communiquaient entre elles dans la langue et les dialectes de la région et peu d’entre elles s’essayaient à des mots ou de courtes phrases en portugais qui, en règle générale, servait seulement à l’échange ou à donner des indications simples mais sans dialogue fluide*<sup>208</sup> (Coelho, *Ibid.* : 29).

La problématique de la diffusion de la langue coloniale en Angola rejoint celle d’autres pays d’Afrique subsaharienne : le grand écart entre espace urbain et espace rural divise la nation au plan linguistique à l’image des nations européennes avant l’unification linguistique. La diffusion de la langue coloniale, sur un territoire nettement plus étendu que la métropole, est limitée dès l’éloignement des villes et du littoral : elle repose, en sus de l’évangélisation, sur les contacts oraux entre colons et colonisés. Pour certaines

<sup>206</sup> *De Cabinda ao Cunene, um só povo, uma só nação.* Neto choisit la province de Cabinda, la plus septentrionale, et celle de Cunene, la plus méridionale, pour souligner cette idée d’unification nationale au plan territorial.

<sup>207</sup> *Este desejo só podia processar-se através duma língua veicular, razão pela qual, por primeira vez, na posição de idioma comunicacional, o português assumiu real importância para os Angolanos.*

<sup>208</sup> *Nas zonas do interior profundo, [...] poucos compreendiam o português. Os diálogos eram curtos e não sempre plenamente entendíveis. Estas populações sedentárias e estáveis, comunicavam-se entre si na língua e dialectos da região e poucos se animavam a articular palavras ou curtas frases em português que regra geral apenas serviam para a permuta ou para dar simples indicações mas sem diálogo fluído.*

régions (en particulier le Sud et le Sud-Est), l'absence d'intérêt économique, aux yeux des Portugais, conduit à un écart encore plus important encore perceptible aujourd'hui<sup>209</sup>.

En prônant l'unicité linguistique, l'élite s'abstient donc de tenir compte de la pluralité linguistique angolaise mais surtout elle nie un fait d'importance : l'inégalité dans l'accès à l'apprentissage et la maîtrise du portugais pour les habitants de l'Angola. Par conséquent, en préparant l'indépendance, les futurs décideurs angolais entérinent implicitement des écarts sociaux (accès à l'éducation et aux droits citoyens) lentement constitués durant plusieurs siècles de colonisation.

Notons également que sur le plan politique, ce choix implique une mise à l'écart tacite du FNLA qui n'est que trop peu lusophone, la majorité des cadres du MPLA étant mbundu et « anti-bakongo ».

La question de l'identité nationale, conséquence de la création de frontières en 1885 à la Conférence de Berlin ne tenant pas compte des groupes ethniques en présence et commune à de nombreux territoires africains, se pose donc en Angola d'autant plus fortement que les trois forces d'opposition au colonialisme ne sont pas soudées et homogènes au plan linguistique et culturel. C'est donc bien la langue du colonisateur qui apparaît comme la plus neutre pour mener la résistance.

Paradoxalement, c'est à partir de cette période que le pouvoir portugais laisse un peu plus de place aux langues nationales, notamment à la radio. En 1961, la première émission radiophonique bilingue (portugais / umbundu) consacrée à la musique angolaise est diffusée à Huambo. En 1963, une émission similaire (portugais / kimbundu) est diffusée à Luanda (Coelho, 2002). Ces concessions font partie des signaux d'une prise de conscience de la métropole qui doit faire face aux luttes armées indépendantistes. Plus largement, elle modifie sa politique pour tenter d'apaiser les

---

<sup>209</sup> En 2013, le journaliste Daniel Metcale relate sa visite de la ville de Cuito Cuanavale, située dans la province de Cuando Cubango au Sud-est du pays. Il écrit : [eng] *[j]e me dirigeais à présent vers l'un des lieux de bataille les plus critiques de la guerre, vers une ville si éloignée et plongée dans les ténèbres de l'ignorance que les Portugais avaient pour habitude de la surnommer a terra no fim do mundo, la terre au bout du monde. Cuito Cuanavale est une petite ville du Sud-Est, à peine touchée par la langue portugaise ou vraiment peu par le monde moderne. / I was now heading to one of the war's critical battle points, to a town so remote and benighted that the Portuguese used to called it a terra no fim do mundo, the land at the end of the earth. Cuito Cuanavale is a tiny town in the south-east, hardly touched by the Portuguese language or indeed much of the modern world* (Metcale, 2013 : 149).

tensions qui fragilisent l’empire tout en accompagnant la structuration administrative et politique de ces colonies de peuplement.

#### 4.4.6 Évolution des politiques linguistiques et éducatives

Alors que les décolonisations sont entamées dans le reste de l’Afrique, que les Nations Unies font pression sur le Portugal et que sur le territoire national<sup>210</sup> les mouvements de révolte croissent, l’appareil éducatif de métropole poursuit son œuvre civilisatrice. La relation entre idéologie coloniale et développement du système éducatif dans les territoires d’outre-mer est forte dans la phase finale de la colonisation portugaise. *L’histoire de l’école ne peut jamais être seulement que le produit de l’école comme objet social, elle est tout autant produit de l’idéologie qui induit le système, dont l’école est un sous-ensemble* (Spaëth, 1996 : 118).

Deux facteurs contribuent à une nette évolution. Tout d’abord, l’Angola devenant une véritable colonie de peuplement, les enfants portugais doivent être scolarisés. De plus, avec le début de la lutte armée anticoloniale, le gouvernement portugais tient à redorer son image sur le plan international et à intensifier la formation d’une main-d’œuvre qualifiée dans les centres urbains. Obligé de tenir compte des mouvements de révoltes en cours, il abolit la loi de l’indigénat en 1961 (Zau, 2005a).

Des écoles secondaires et l’UAN sont construites pour pouvoir former des cadres supérieurs. Salazar souhaite ainsi créer une petite élite angolaise dédiée aux intérêts coloniaux (Zau, 2002). Cette période marque ainsi une transition éducative forte. L’introduction d’un article d’Oliveira consacré au système éducatif angolais durant la période coloniale est éloquente :

[por] *L’histoire de l’enseignement en Angola nous fournit seulement des données à partir des années de ce siècle, et, en particulier, à partir de la fin des années 50. [...] Cependant, nous pouvons caractériser cette première époque de notre siècle comme étant celle qui entend développer l’école dans la brousse. Mais cet objectif politique officiel de l’État portugais n’a véritablement été déclenché qu’à partir de la lutte armée organisée en 1960-61*<sup>211</sup> (Oliveira, 1994 : 67).

<sup>210</sup> Ainsi qu’au Mozambique et en Guinée-Bissau.

<sup>211</sup> *A história do ensino em Angola só nos fornece dados a partir dos anos deste século, e, em especial, a partir do fim da década de 50. [...] podemos, no entanto, caracterizar esta primeira época do nosso século como sendo aquela que pretende levar a escola à sanzala. Mas este objetivo político oficial do Estado Português não se despoletar da luta armada organizada em 1960-61.*

L'engagement de l'État vient graduellement se substituer à l'action éducative missionnaire jusque-là prépondérante dans l'instruction des populations autochtones. Les chiffres annoncés par Fiorotti (2012) illustrent les effets des missions d'évangélisation en Angola : en 1960, il y avait 36 % de la population déclarant respecter le culte catholique, 13,9 % le culte protestant et 50 % les cultes indigènes. On peut donc supposer que moins de la moitié de la population angolaise est en contact régulier avec une langue européenne puisque, nous l'avons dit, l'évangélisation « basique » étant souvent accomplie par des catéchistes locaux en langue maternelle, elle implique une transmission limitée de la langue coloniale.

En réaction aux révoltes entamées en 1961, un désir d'expansion territoriale de l'enseignement apparaîtrait. Il convient tout d'abord d'apporter un éclairage historique sur les conditions de cette évolution dans les politiques éducatives dans les territoires d'outre-mer et en particulier en Angola. La consultation des *Bulletins généraux de l'Outre-mer*<sup>212</sup> (désormais BGO) de cette époque apporte des éléments de compréhension.

Le BGO n° 439-440 (1962 : 161) présente un tableau de données concernant l'état de l'éducation dans l'ensemble des territoires colonisés au 31 décembre 1960. Nous présentons ci-dessous une synthèse faisant un bref état des lieux pour l'Angola :

	Établissements	Professeurs	Élèves
<b>Primaire - public</b>	1388	2092	84 467
<b>Primaire - privé</b>	623	728	26 098
<b>Total primaire</b>	2011	2820	110 565
<b>Secondaire</b>	57	548	11 530
<b>Universitaire</b>	Aucun en 1960 (seule la colonie de Goa compte un établissement d'enseignement supérieur à cette époque)		

Figure 19 : État des institutions éducatives et des effectifs en 1960

La part occupée par les établissements privés (religieux ou non) au primaire est encore conséquente à cette époque. La prise en compte de ces établissements dans les

<sup>212</sup> Nommé à l'origine *Bulletin de l'Agence générale des colonies* (*Boletim da Agência Geral das Colónias*) et créé en 1924, il fut rebaptisé *Bulletin général des colonies* (*Boletim Geral das Colónias*) en 1935 puis *Bulletin général de l'Outre-mer* (*Boletim Geral do Ultramar*) en 1951. Il fait état, en tant qu'organe officiel de l'État portugais du patrimoine colonial, des nouvelles dispositions législatives et de toutes questions en lien avec l'avancée de la colonisation dans l'ensemble des territoires dominés par les Portugais. De 1924 à 1969 (date de parution du dernier numéro), 530 bulletins ont été publiés.

statistiques gouvernementales montre que l'État n'a pas pour objectif de s'y substituer. Par ailleurs, la proportion d'enfants scolarisés au cycle secondaire, moins de 10 %, est très faible. Compte tenu de la ségrégation sociale et raciale de l'époque, ce système est particulièrement élitiste et les objectifs que se donne le gouvernement portugais quant à l'éducation dans les colonies est bien de maintenir un ascendant blanc (et métis) sur le reste de la société, en cantonnant la population autochtone à un faible niveau de scolarisation.

En 1961, le BGO n°431 remet l'enseignement « d'adaptation » à l'actualité. Il est précisé qu'il s'inscrit dans la continuité d'un décret<sup>213</sup> de 1954 qui fixait la règle fondamentale pour l'enseignement spécialement destiné aux « indigènes ».

[por] *Il était en cohérence avec la pensée politique qui, admettant que les institutions traditionnelles des peuples, bien que considérées d'une valeur inférieure, sont l'expression de leur personnalité basique, recommande que l'assimilation par la culture portugaise doit être un phénomène volontaire et conscient*<sup>214</sup> (BGO, *Ibid.* : 226).

La différence par rapport aux standards portugais est pensée comme un problème et l'acculturation est posée comme solution. L'infériorité proclamée de l'éducation africaine nécessite par conséquent un enseignement spécifique, adapté aux besoins des apprenants colonisés :

[por] *Le système d'enseignement a dû chercher, par le biais d'une didactique dédiée, adaptée autant que faire se peut à la langue qu'ils parlent, à leurs habitudes et à leurs mentalités, un moyen pour promouvoir leur acculturation*<sup>215</sup> (BGO, *Ibid.* : 226).

Tout comme pour l'accès à un statut social supérieur, la maîtrise de la langue minoritaire dominante est posée comme le critère essentiel de distinction dans la scolarité. Les destinataires de l'enseignement d'adaptation sont spécifiquement les élèves qui [por] *ne possèdent pas la connaissance suffisante de la langue portugaise et les autres conditions indispensables pour être admis dans l'enseignement commun*<sup>216</sup> (BGO, *Ibid.* : 228).

<sup>213</sup> Décret n°39 666 du 20 mai 1954.

<sup>214</sup> *Era coerente com o pensamento político que, admitindo que as instituições tradicionais dos povos, embora consideradas valorativamente inferiores, são a expressão da sua personalidade básica, recomenda-se que a assimilação para a cultura portuguesa deve ser um fenómeno voluntário e consciente.*

<sup>215</sup> *O sistema de ensino teve de procurar, em métodos de uma didáctica própria, adequada tanto quanto possível à língua que falavam, aos seus hábitos e às suas mentalidades, o meio de promover a sua aculturação.*

<sup>216</sup> *Não possuem o conhecimento suficiente da Língua Portuguesa e mais condições indispensáveis para o ingresso no ensino comum.*

Lors d'une réunion portant sur l'éducation organisée en 1962 par le Ministre de l'Outre-mer, Justino Mendes de Almeida, alors Directeur général de l'enseignement de l'Outre-mer, déclare :

[por] *à chaque fois qu'on parle de l'enseignement en Outre-mer, un élément, présenté comme alarmant, ressort invariablement, à propos du recrutement du personnel enseignant*<sup>217</sup> (BGO n°443, 1962 : 158).

Le manque d'enseignants entraîne par conséquent la création à partir de 1962 de « magistères primaires »<sup>218</sup> qui sont des écoles de formation de professeurs pour l'enseignement primaire, les professeurs du secondaire étant quant à eux formés en métropole. Le BGO n° 449-450 de 1962 fait état de quatre magistères primaires en Angola où 47 enseignants exercent et 926 élèves sont formés. Ils sont localisés dans quatre grandes villes coloniales : Malange, Luanda, Kuito et Benguela (Cardoso Monteiro Silva, 2012).

Une subtilité du système colonial consiste également à organiser de courtes formations pour habilitier de nouveaux enseignants afin de répondre au besoin de scolariser les enfants vivant en dehors des centres urbains. Le BGO n°445 (1962 : 152-153) annonce que [por] *la Direction provinciale des services d'instruction organise cette année des cours intensifs de préparation de moniteurs scolaires de l'enseignement primaire rural*<sup>219</sup>. Le niveau requis pour participer à ces sessions de formation est très faible. Elles sont destinées à « des individus ayant plus de 18 ans et possédant au minimum le niveau de la quatrième classe de l'enseignement primaire »<sup>220</sup>. Ces cours destinés aux « moniteurs scolaires » étaient mis en place lors des vacances scolaires pour profiter des salles de classe laissées vacantes.

[por] *En général, les moniteurs scolaires présentaient une maîtrise faible de la langue portugaise. Ils avaient des difficultés à rédiger et commettaient de nombreuses et grossières erreurs orthographiques*<sup>221</sup> (Zau, 2005 : 439).

<sup>217</sup> *Sempre que se fala do ensino no Ultramar, um aspecto ressalta logo, que se apresenta como alarmante e diz respeito ao recrutamento de pessoal docente.*

<sup>218</sup> *Magisterio Primário.*

<sup>219</sup> *A Direção Provincial dos Serviços de Instrução organiza este ano cursos intensivos de preparação de monitores escolares do ensino primário rural.*

<sup>220</sup> *Indivíduos com idade superior a 18 anos e possuindo a habilitação mínima de 4º classe do ensino primário.*

<sup>221</sup> *Em geral, os monitores escolares apresentaram fraco domínio da língua portuguesa. Tinham dificuldade em redigir e cometiam muitos e grosseiros erros ortográficos.*



La problématique du niveau de formation initiale des enseignants en Angola pour répondre à l'urgence des besoins de recrutement est appréhendée dès cette époque.

Comme l'explique Cardoso Monteiro Silva (2012), ces sessions de formation préparent ces futurs enseignants à être de véritables agents de la politique coloniale. Ces cours intensifs d'une durée de soixante jours, se divisent en effet entre :

[por] *des classes de culture générale, de préparation spécifique, de formation sociale et rurale, de chorale, de jeux, d'un programme sur des notions d'hygiène, que ce soit pour l'eau, les habitations, le corps, les vêtements, l'alimentation et l'école*<sup>222</sup>  
(BGO n°445, 1962 : 153).

Ainsi, en sus de la préparation didactique de base, les futurs enseignants en milieu rural doivent être munis de savoirs multiples pour œuvrer à l'amélioration supposée des conditions de vie de l'ensemble de la communauté rurale.

Le BGO n° 446-447 fournit des données statistiques concernant les lycées existant en Angola en 1962. Seuls 3 120 élèves sont inscrits dans ce type d'établissement. Trois sont situés à Luanda et comptabilisent 47,5 % des effectifs, un à Huambo (Nova Lisboa à l'époque), un à Benguela, un à Lobito et un à Lubango (Sá de Bandeira). En 1964, neuf nouveaux lycées apparaissent ainsi que dix-sept écoles d'enseignement technique, deux institutions de commerce et d'industrie et une école pour former les cadres agricoles (Oliveira, 1994). Pour autant, la société angolaise coloniale évolue peu : à cette date, 96 % des 4 830 449 habitants angolais sont classés comme « indigènes » (Barata, 1964). Des initiatives isolées, telles que celles de l'unique secrétaire provincial à l'éducation non Blanc, Pinheiro da Silva, tentent de rétablir un « équilibre ethnique », en envoyant étudier les meilleurs élèves des milieux ruraux vers les centres urbains. L'objectif est d'avoir un nombre plus important de cadres administratifs locaux.

À partir de 1961, soit avec l'abolition du statut de l'indigénat, le début de la guerre d'indépendance et la reconfiguration continentale en lien avec la décolonisation, le régime de Salazar réorganise le système éducatif dans sa colonie angolaise. Dans une visée comparative, il est intéressant de relever certains propos analytiques concernant un texte fondateur pour l'espace colonial français en Afrique, la Loi Cadre de 1903 sur l'organisation générale de l'enseignement en Afrique occidentale française (Späth, 1996 :

<sup>222</sup> *Aulas de cultura geral, de preparação específica, formação social e rural, canto coral, jogos, programa sobre noções de higiene, com seja da água, da habitação, do corpo, do vestuário, de alimentação e da escola.*

125-138). En effet, malgré un fort décalage temporel, de fortes similitudes transparaissent et soulignent la façon dont une certaine conception de l'hégémonie est véhiculée à travers le lien Portugal / colonie d'Afrique après 1960 tout comme à travers le lien France / colonie d'Afrique en 1903.

Le quadrillage inégalitaire du territoire au niveau de la typologie des écoles et des enseignements, entamé dans les débuts de l'État nouveau, s'accroît après 1960. Cette distinction géographique est présente dans le texte français de 1903.

*Une typologie des formes d'enseignement (primaire élémentaire, professionnel, primaire supérieur et commercial, une école normale assurant le recrutement des instituteurs indigènes) est effective à travers une conception géographique (distinction entre écoles du village, régionale et urbaine) (Späth, 1996 : 126).*

Durant les dernières années de la colonisation, le taux de scolarisation augmente véritablement : en 1965, 29 % des enfants sont scolarisés et en 1971 les effectifs sont doublés. Elle fait également apparaître l'évolution du nombre d'établissements éducatifs entre 1963 et 1973. On passe de 2 329 à 5 210 écoles primaires et de 46 à 69 lycées. Parallèlement, 62 crèches sont créées ainsi que 108 établissements de préparation à l'enseignement (Oliveira, 1994 : 72). À la fin de la période coloniale, la nécessité de recruter du personnel enseignant qualifié et fidèle au régime devient un problème et le gouvernement recrute parfois des militaires.

Ces données soulignent l'investissement accru du gouvernement colonial en matière d'éducation en Angola. Mais en réalité, c'est principalement l'augmentation du nombre de colons durant la dernière phase de la colonisation qui explique cette expansion des infrastructures et du domaine de la formation des enseignants. Les chiffres repris par Zau (2002a) et avancés par le Ministère de l'éducation en 1973 montrent en effet que sur les 500 000 enfants scolarisés à cette date, un tiers est portugais.

En conclusion de son article consacré au système scolaire colonial, Oliveira (1994) en liste les caractéristiques à la veille de l'indépendance :

- Une durée de scolarité très courte.
- Le milieu social d'une grande partie des élèves empêche une véritable alphabétisation, ce qui sous-entend que les conditions socioéconomiques de la plupart des familles ne leur permettent pas d'envoyer leurs enfants à l'école.
- La majorité des enseignants sont insuffisamment qualifiés.

- L'accès à la scolarité est faible.

À la veille de l'indépendance, l'Angola est une colonie de peuplement où la majorité des colons portugais mènent une vie plus prospère qu'en métropole. Les principales villes du pays jouissent d'infrastructures administratives, scolaires et structurelles alors que le milieu rural demeure un espace peu développé en dehors des domaines agricoles coloniaux. L'accroissement tardif du taux de scolarisation des colonisés n'a fait que maintenir l'écart entre l'élite locale et le reste des habitants et la question de l'unité linguistique du territoire, fer de lance des mouvements indépendantistes, demeure hors de portée dans cette société fortement divisée. Le poids de l'héritage colonial au moment où l'Angola devient un État-nation est particulièrement lourd et va complexifier la tâche des aspirants à la prise en main du nouveau gouvernement qui, de surcroît, souffre de profondes divisions idéologiques.

#### 4.4.7 Synthèse

L'accroissement de l'exploitation des terres après la seconde guerre mondiale participe à une diffusion partielle de la langue portugaise vers l'intérieur des terres. Les reconfigurations administratives consécutives à la prise en compte des mouvements indépendantistes et à la pression internationale se caractérisent après 1960 par un réengagement de l'État portugais en matière d'éducation, en augmentant le nombre de structures scolaires et en s'attellant à la formation d'un corps enseignant pour l'école primaire. Néanmoins, en considérant les effectifs de 1973 (un tiers des enfants scolarisés sont Portugais) l'école coloniale demeure jusqu'à la veille de l'indépendance l'apanage des Blancs et de l'élite. Parallèlement, la constitution des trois principaux mouvements anticolonialistes s'accompagne de tensions sous-jacentes en lien avec l'appartenance linguistique des leaders et des trois ethnies impliquées. L'historicisation de cette période permet de faire ressortir deux aspects nets : d'une part l'émergence des différents mouvements indépendantistes n'est pas neutre au plan ethno-linguistique et contribue à la future division linguistique du territoire (maintien ou non des langues nationales dominantes au plan numérique) et à déterminer le choix de la langue nationale après l'indépendance ; d'autre part l'accent mis sur la formation des enseignants en milieu rural et non lusophone contribue à instaurer des habitus au plan des pratiques de classe qui constituent un héritage difficilement remis en question après l'indépendance en raison du contexte de guerre.

## 4.5 Période postcoloniale (1975 – 2002). Quels changements en temps de guerre ?

L'accession tardive à l'indépendance des cinq colonies portugaises d'Afrique place ces nouvelles nations dans un environnement d'espoir de ce que pourrait devenir l'Afrique lusophone postcoloniale. Ces décolonisations ont pour arrière-plan continental la prise de conscience des problèmes croissants de l'Afrique postcoloniale.

[eng] *En particulier, cela généra l'espoir que les nouveaux régimes lusophones éviteraient les écueils de leurs prédécesseurs*<sup>223</sup> (Chabal, 2002 : 18). *Pour cette raison, il est étrange que les étudiants des pays africains lusophones – qui ne devinrent indépendants qu'une quinzaine d'années plus tard que les colonies françaises et britanniques – aient si facilement répété les erreurs de ceux qui avaient étudié l'Afrique francophone – et anglophone – dans les premières années de leur indépendance. Étrange en effet puisque c'était précisément à la fin des années 1970 que l'expérience de ces pays suggérait qu'il était temps de chercher d'autres interprétations de l'État africain postcolonial*<sup>224</sup> (Chabal, *Ibid.* : 38).

Le processus de décolonisation est pour partie fondé sur la lutte de libération nationale qui, en Guinée Bissau, au Mozambique et en Angola, prend la forme d'une guérilla. Si l'Algérie représente un précédent de ce type de guerre anticoloniale en Afrique, l'expérience lusophone de la lutte armée est cependant relativement nouvelle, en partie parce que « l'ennemi » est un régime dictatorial dont la chute permet finalement une marche vers la démocratie en métropole qui se répercute sur les colonies.

### 4.5.1 De l'indépendance à la guerre postcoloniale

Cette partie vise à tracer les grandes lignes de la période de l'indépendance à la fin de la guerre en 2002. Nous revenons tout d'abord sur les événements en métropole ayant contribué à l'indépendance des colonies portugaises en Afrique puis nous retraçons les grandes étapes des vingt-sept années de guerre consécutives à l'indépendance. Un tel contexte politique, au moment où l'Angola se construit comme nation, est chargé de conséquences tant aux plans humain et social que structurel et idéologique.

<sup>223</sup> *In particular, it generated the hope that the new Lusophone regimes would avoid the pitfalls of their predecessors.*

<sup>224</sup> *In this respect it is strange that students of the Portuguese-speaking African countries – which only became independent some fifteen years after the French and British colonies – should so readily have repeated the mistakes of those who had studied French – and English – speaking Africa in the early years of their independence. Strange indeed for it was precisely in the late seventies that the experience of these countries suggested that it was time to seek other interpretations of the postcolonial African state.*

De 1961 à 1974, le Portugal se retrouve isolé dans son enlisement dans des guerres coloniales alors même que la France et la Grande-Bretagne se sont résignées à une décolonisation totale<sup>225</sup>. Le mouvement qui met fin à l'État nouveau est mené par les forces armées portugaises. De jeunes officiers, guidés par le Général António Spínola avec l'approbation du chef d'état-major Costa Gomes, organisent leur mouvement en février 1974. Le 25 avril 1974 le Mouvement des forces armées (MFA) s'empare des secteurs stratégiques de Lisbonne : il est accueilli avec enthousiasme par la population et ne rencontre aucune résistance de la part du pouvoir. La Révolution des œillets met ainsi fin aux quarante et un ans du régime dictatorial de l'État nouveau.

Le programme du MFA s'ouvre avec le thème de la colonisation et considère que le pouvoir portugais n'a pas su rétablir la paix entre « les Portugais de toutes les races et de toutes les croyances ». L'engagement du MFA consiste à considérer une sortie de guerre politique et non militaire avec la reconnaissance du droit des peuples à l'autodétermination (Léonard, 1994).

Pour l'Angola, un problème empêche une conclusion rapide de la guerre : aucune faction indépendantiste ne peut prétendre dominer les autres et n'incarne la volonté nationale angolaise (Enders, 1994). En conformité avec les engagements du MFA, la loi constitutionnelle du 19 juillet 1974 reconnaît « le principe de l'autodétermination, avec toutes ses conséquences, inclut l'acceptation de l'indépendance des territoires d'outre-mer et entraîne l'annulation de l'article 1 de la Constitution de 1933 ». Cependant, une partie des forces politiques a du mal à accepter cette indépendance pour l'Angola et le

---

<sup>225</sup> La survie tardive de l'*Estado Novo* repose sur l'impuissance des adversaires de Salazar. À partir de 1961, le poids humain, financier et économique des guerres coloniales en Afrique se fait de plus en plus lourd. La « guerre d'usure » menée par Amílcar Cabral en Guinée-Bissau visant à affaiblir l'Empire demande un déploiement militaire de plus en plus important. En Angola et au Mozambique, les renforts cubains contribuent à mettre à mal l'armée portugaise. Au plan international, le Portugal est isolé sur le plan diplomatique et condamné par l'ONU (Labourdet, 2000). En métropole, Salazar privilégie la répression. En 1968, il tombe malade et ne peut plus gouverner : Marcelo Caetano devient président du Conseil. Sur le plan colonial, il met l'accent sur la défense des populations blanches d'Angola et du Mozambique et abandonne l'idéal impérial. Il adopta le principe d'une « autonomie progressive » consacré par la Loi organique de l'outre-mer en 1972. Elle était en réalité destinée à privilégier et perpétuer le système de domination de la population blanche, voire à fonder à terme une autonomie ou une indépendance contrôlée par elle. Les deux provinces africaines recevaient le « titre honorifique » d'États, avec d'importantes limites posées à la centralisation. Elles auraient désormais des gouverneurs, des assemblées législatives et des tribunaux propres. Cela n'en impliquait pas moins la poursuite de la guerre jusqu'à la victoire finale (Labourdet, 2000 : 607). Même après les manifestations étudiantes à la fin de 1968 et au début de 1969, Caetano refuse d'écouter les revendications sociales et anticolonialistes. Mário Soares (universitaire opposé au régime dictatorial de Salazar, il deviendra par la suite Ministre des affaires étrangères puis Président de la république de 1986 à 1996), suite à ses déclarations contre la politique coloniale à New York en 1970, est condamné à l'exil.

Mozambique dans la mesure où plus de 500 000 colons portugais y vivent, dont plus de 300 000 en Angola. Les négociations, périlleuses en raison des fortes dissensions entre le MPLA, le FNLA et l'UNITA, finissent par aboutir le 15 janvier 1975 avec la signature des accords d'Alvor par Agostinho Neto, Roberto Holden et Jonas Savimbi. On prévoit un gouvernement quadripartite comprenant, en sus des trois mouvements, un Haut-commissaire portugais. Rapidement accusé de partialité envers le MPLA par le FNLA et l'UNITA, Rosa Coutinho, Haut-commissaire, est rapidement rappelé à Lisbonne. Le MPLA, avec le soutien de l'aile gauche du MFA et des troupes cubaines qui débarquent en novembre 1975, réussit à chasser de la capitale le FNLA et l'UNITA, pourtant appuyés par l'armée sud-africaine. Le conflit armé commence et les anciens colons sont obligés de quitter en masse l'Angola.

Le 11 novembre 1975, le MPLA proclame la République populaire d'Angola tandis que l'UNITA et le FNLA président à Ambriz (à 150 km au Sud de Luanda) à la naissance de la République populaire et démocratique d'Angola.

La République d'Agostinho Neto occupe moins d'un cinquième du territoire angolais à l'indépendance mais elle est cependant rapidement reconnue par l'URSS, les Pays de l'Est et quelques états africains. Les potentialités économiques de l'Angola, principalement le pétrole et les diamants, font que ni les Soviétiques, ni les Américains ne veulent céder. La province de Cabinda<sup>226</sup>, quatrième producteur de pétrole en Afrique après la Lybie, le Nigéria et l'Algérie suscite la convoitise de plusieurs puissances, dont la France<sup>227</sup>.

Dès ses origines, le conflit postcolonial en Angola s'internationalise.

*Le FNLA reçoit le soutien du Zaïre, ainsi que l'aide financière de la CIA. L'Afrique du Sud officialise son alliance avec l'UNITA en octobre 1975 en intervenant militairement. Grâce au soutien soviétique et au renfort initial de 4 000 soldats cubains, le MPLA renforce un rapport de force qui lui était défavorable à l'indépendance* (Enders, 1994 : 141).

L'ancienne province portugaise devient un véritable terrain des tensions et des enjeux de la Guerre froide dans lequel la population est livrée au jeu des puissances

<sup>226</sup> En 1974, la société américaine Gulf-Oil, active depuis 1954 à Cabinda, produit déjà 10 millions de tonnes de pétrole par an pour environ un demi-milliard de dollars de recette (Kouango, 2002 : 132).

<sup>227</sup> Le Front de libération local (FLEC), qui revendique l'indépendance de cette petite enclave, est d'ailleurs présidé par un ancien sous-officier de l'armée française. Un foyer supplémentaire de guérilla apparaît ainsi sur le territoire angolais.

mondiales et est forcée à la fuite des terrains de combat et / ou à l'exil. Luanda, relativement épargnée durant ces longues années de conflit, voit sa population croître rapidement, accueillant des populations de l'ensemble du pays.

En 1977, un groupe à tendance afro-nationaliste mené par le Ministre de l'administration intérieure Nito Aves tente un coup d'état dans le but de mettre fin au pouvoir des anciens assimilés métis et à l'influence cubaine. La répression est dure et fait des milliers de victimes. Le 21 septembre 1979, José Eduardo Dos Santos est désigné président par le comité central du MPLA pour succéder à Agostinho Neto qui meurt la même année. Il s'inscrit dans la lignée attendue par le parti et était auparavant chargé de la « planification ».

De 1975 à 1991, le pays est en guerre sans interruption. Le nombre de victimes est estimé à 900 000 personnes. Durant cette période, 450 000 Cubains sont actifs en Angola, tant au niveau militaire que civil (Hatzky, 2014) tandis que l'armée sud-africaine déclenche plusieurs opérations de grande envergure au Sud pour aider l'UNITA<sup>228</sup>, avec l'appui des USA. Le cas de la Namibie est au centre de cette internationalisation du conflit. Forte de son idéologie internationaliste, Cuba ne veut pas céder face à l'Afrique du Sud : les troupes se retireront d'Angola seulement si la Namibie obtient son indépendance.

La fin de la guerre froide en 1989 et les prémices de celle de l'apartheid en 1994 contribuent à rendre caduc le conflit en Angola. En mai 1991, suite aux négociations menées sous l'égide de l'Afrique du Sud, de Cuba, de la Russie, des États-Unis et du Portugal, les accords d'Estoril sont signés. Les dernières troupes cubaines quittent l'Angola et le pays se prépare aux premières élections présidentielles de son histoire (Enders, 1994).

Le MPLA remporte les élections organisées en septembre 1992 avec 49,6 % des voix contre 40 % pour l'UNITA. Savimbi n'accepte pas ce verdict et à partir d'octobre 1992 la guerre civile reprend. Le ravitaillement de l'UNITA est uniquement assuré par la

---

<sup>228</sup> À l'indépendance, l'Angola propose la création d'une zone démilitarisée le long de la frontière commune entre la Namibie et l'Angola. Par la suite le MPLA appuyant la SWAPO (*South-West African People's Organisation, Organisation du peuple du sud-ouest africain*), l'Afrique du Sud apportera en retour son soutien militaire à l'UNITA.

RDC. Dès 1993, le mouvement d'opposition occupe la majorité du territoire, les forces gouvernementales ne contrôlant plus qu'une étroite bande littorale malgré l'appui militaire du Brésil. En novembre 1994, un cessez-le-feu est signé à Lusaka. Un gouvernement d'unité et de réconciliation nationale est constitué en intégrant quatre ministres rattachés à l'UNITA. Le conflit reprend cependant en octobre 1997 et s'intensifie en 1999. Cette année-là, les Nations Unies retirent les troupes de maintien de la paix actives sur le terrain depuis 1994 après avoir constaté qu'une logique de guerre semble animer les deux partis. Le MPLA a le pouvoir politique et la mainmise sur les retombées pétrolières quand l'UNITA, à l'intérieur des terres, s'octroie les bénéfices liés au trafic de diamants. Notons que durant la totalité des années de guerre, les grandes sociétés étrangères exerçant dans les domaines pétroliers et parapétroliers ont pu conserver leurs intérêts en Angola.

Ce n'est qu'avec la mort de Savimbi le 22 février 2002 lors d'une bataille dans la province de Moxico que la guerre civile prend fin. Le 4 avril 2002, José Eduardo Dos Santos et Paolo Lukamba, successeur de Savimbi, signent les accords de paix. Le pays sort alors d'une période de guerre civile de plus de quarante ans et le niveau de développement humain est particulièrement critique.

Au niveau éducatif, les deux phases de la guerre ont eu pour principale conséquence de voir l'appui international se modifier. De 1975 à 1992, l'Angola ayant été un terrain présentant des intérêts stratégiques pour les deux blocs de la guerre froide, ce sont principalement Cuba et l'ex-URSS qui ont contribué à aider le gouvernement de la République populaire d'Angola ainsi que les Nations Unies. À partir de 1992, les ambassades des pays ayant des intérêts économiques en Angola et diverses ONG prennent en partie le relais. Au niveau des politiques éducatives, les deux phases de la guerre sont déterminantes : de 1975 à 1991, l'influence cubaine est sensible ; de 1991 à 2002, le soutien de la Communauté internationale permet de diversifier l'aide au développement. Pour la question linguistique, même si une forme de continuité de la situation qui prévalait à l'indépendance s'installe, une évolution se met inexorablement en place : la diminution du nombre de locuteurs des langues nationales, en premier lieu en raison des effets de la guerre et de l'exode massif vers la capitale.



#### 4.5.2 Le « tribut » linguistique de la guerre : de la diglossie coloniale au monolinguisme urbain

Le classement statutaire de la population angolaise, fondé sur des critères raciaux et en partie linguistiques durant la période coloniale, disparaît à l'occasion de l'indépendance. Toutefois, la nouvelle nation angolaise hérite de cette situation lentement constituée durant la période coloniale : la société est divisée et inégalitaire au niveau linguistique, en particulier dans la maîtrise, orale et écrite, du portugais qui devient la langue officielle de l'État-nation. Ces disparités ne peuvent s'effacer et, par le choix de l'élite et du gouvernement du MPLA, vont d'une certaine manière être entérinées.

Conséquemment au départ massif des Portugais, l'ancien groupe des civilisés se réduit substantiellement.

[por] *Cependant, étant donné ses caractéristiques, à savoir sa meilleure préparation en matière de scolarité et maîtrise de la langue portugaise (langue officielle et langue de scolarité), ce « groupe » a acquis, nécessairement, une plus grande place dans la vie politique, sociale, économique et religieuse par rapport aux autres groupes ethnolinguistiques*<sup>229</sup> (Zau, 2002b : 68).

Neves (1974), à la veille de la décolonisation, n'hésite pas à parler du caractère « psychosocial » que prend la problématique linguistique : dans les villes et les milieux éduqués, l'élite noire et métisse évite d'utiliser les langues nationales, signe fort d'une insécurité identitaire et d'une forme de renoncement et de déni des origines ethnolinguistiques. En toute logique, les populations des zones rurales les plus reculées sont celles qui maintiennent les langues nationales et les cultures traditionnelles. Le fort clivage social et éducatif constaté durant la période coloniale se maintient.

L'Acte de proclamation de l'indépendance le 11 novembre 1975 est proféré en portugais : le premier président, António Agostinho Neto, instaure *de facto* la langue officielle. Lors des révisions successives de cette première constitution (en 1978, 1980, 1991, 1992 et 1995), aucune disposition à caractère linguistique n'est ajoutée. Le portugais demeure donc la langue officielle *de facto*. Elle est considérée comme véhiculaire et unique langue de scolarisation. Cette décision, comparable à celles prises par la majorité des gouvernements des anciens pays colonisés, perpétue une forme

---

<sup>229</sup> *No entanto, dadas, as suas características, nomeadamente a sua maior preparação em matéria de escolarização e domínio da Língua Portuguesa (língua oficial e língua de escolaridade), este "grupo" acabou por, necessariamente, ganhar um maior protagonismo na vida política, social, económica e religiosa, em relação aos restantes grupos etnolinguísticos.*

d'inégalité linguistique. Pourtant, l'article 18 de la Loi constitutionnelle de la République d'Angola entrée en vigueur le jour de l'indépendance proclame une société égalitaire.

[por] *Tous les citoyens sont égaux devant la loi, ils jouissent des mêmes droits et sont sujets aux mêmes devoirs, sans distinction de couleur, race, ethnie, sexe, lieu de naissance, religion, idéologie, niveau d'instruction, condition économique ou sociale. La loi punit sévèrement tous les actes qui visent à porter préjudice à l'harmonie sociale ou à créer des discriminations et privilèges ayant pour base ces facteurs*<sup>230</sup>.

Cette explicitation des fondements égalitaires du nouvel état-nation prend soin de lister les facteurs de distinction qui, durant la période coloniale, servaient à classer les habitants de la colonie portugaise. Implicitement, le caractère ostentatoire de cette liste souligne le malaise social dont hérite le nouveau gouvernement du MPLA au moment où justement l'origine géographique des personnes par exemple a un impact sur leur devenir. Il nous semble que Barbeitos résume bien cette problématique découlant de la politique raciale salazariste.

*De cette politique perverse, au-delà de l'intolérance des systèmes dictatoriaux qui s'exprime dans la guerre civile, nous avons hérité la pathologie de la race qui, conformément aux très récentes décisions du Parlement angolais, sera inscrite sur la carte d'identité de chacun de nous. [...] L'ethno-historiographie récente, écrite par des savants africains et occidentaux, a démontré que les élites, et souvent les groupes majoritaires, en Afrique, se sont emparés des connaissances produites sur elles-mêmes par les sciences sociales étrangères et les ont appliquées à leur propre réalité (Barbeitos, 1997 : 315).*

En novembre 1977, à l'occasion de son discours à l'Union des écrivains angolais (UEA) à Luanda, le président Neto expose sa vision de la problématique de la diversité linguistique sur le territoire angolais.

[por] *L'usage exclusif de la langue portugaise comme langue officielle, véhiculaire et utilisable actuellement dans notre littérature ne résout pas nos problèmes. Et dans l'enseignement primaire comme, probablement, au secondaire il sera nécessaire d'utiliser nos langues. Et étant donnée la diversité de notre pays, tôt ou tard, nous devons tendre à l'agglutination de quelques dialectes, afin de faciliter le contact. Tout le développement du problème linguistique, naturellement, dépendra également de l'extinction des barrières régionales, de la consolidation de l'unité nationale, de l'extinction des complexes et taras héritées du colonialisme, et du développement économique*<sup>231</sup> (Neto, 1977 : 1).

<sup>230</sup> *Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção da sua cor, raça, etnia, sexo, lugar de nascimento, religião, ideologia, grau de instrução, condição económica ou social. A lei pune severamente todos os atos que visem prejudicar a harmonia social ou criar discriminação e privilégios com base nesses factores.*

<sup>231</sup> *O uso exclusivo da língua portuguesa como língua oficial, veicular e utilizável atualmente na nossa literatura não resolve os nossos problemas. E tanto no ensino primário como, provavelmente, no médio será preciso utilizar as nossas línguas. E dada a sua diversidade no país, mais tarde o mais cedo, deveremos tender para a aglutinação de alguns dialectos, a fim de facilitar o contacto. Todo o desenvolvimento do problema linguístico, naturalmente, dependerá também da extinção das barreiras regionais, da consolidação da unidade nacional, da extinção dos complexos e taras herdadas do colonialismo, e do desenvolvimento económico.*

Ce discours dénote une prise en compte de la question des droits linguistiques des Angolais. Le choix du portugais comme langue officielle au moment de l'indépendance fait effectivement débat : pour certains le maintien de la langue coloniale est une forme de perpétuation des valeurs et de la culture attachée et par conséquent une forme de trahison vis-à-vis des ethnies libérées du joug portugais.

Pour Coelho (2002a), cette réaction négative du peuple face au choix de la lusophonie est engendrée par un fort sentiment anti-portugais consécutif à la lutte anticoloniale prolongée. Il note également que sur le plan terminologique, le préfixe « luso » et ses dérivés (lusophone, lusitanien<sup>232</sup>) sont encore plus connotés négativement. Une des conséquences visibles de cette représentation est l'évitement du terme : pour désigner les États lusophones d'Afrique, ceux-ci ont fait le choix de l'appellation *Pays Africains de Langue Officielle Portugaise* (PALOP). La mention par Neto de l'usage des langues nationales à l'école fait par contre office de simple affichage consensuel puisque dans les faits aucune mesure n'est prise en ce sens.

Il est également clair que les politiciens ont conscience que le prétexte de l'unité nationale ne peut résoudre les tensions engendrées par la division ethnolinguistique du territoire, accrue par la dialectisation des langues en présence. De manière tacite, Neto montre également que ces dissensions sont plus profondes. L'échec de la cohabitation multipartite dans le premier gouvernement est également celui de l'acceptation du partage du pouvoir entre les trois principaux mouvements indépendantistes et donc les trois groupes ethnolinguistiques dominants (mbundu, ovimbundu et bakongo).

Pour Augusto, proclamer le portugais « langue d'unité nationale » n'est qu'une forme de rhétorique politique. D'après lui, les discriminations linguistiques fondées sur l'accent des locuteurs émergent à cette époque et sont toujours d'actualité. Il donne quatre exemples de termes péjoratifs communément utilisés.

- *Bailundo* se réfère aux membres de l'UNITA, aux locuteurs de l'umbundu et aux habitants du Sud de l'Angola. [eng] *Le terme « bailundo » est attribué à ceux qui produisent des /d/, /m/, /n/ et /p/ pré-nasalisés et qui ont tendance à ne pas faire la distinction entre /d/ et /t/*<sup>233</sup> (Augusto, 2012 : 25).

<sup>232</sup> *Lusófono, lusitano.*

<sup>233</sup> *The term “bailundo” is attributed to everyone who produces pre-nasalized /d/, /m/, /n/ and /p/ and tends not to be*

- Le qualificatif *mukongo* est associé au FNLA et aux Angolais locuteurs du kikongo qui ne différencient pas en portugais le /ʒ/ et le /z/.

- Le terme *zairense* est utilisé pour désigner les ex-réfugiés dans l'ancien Zaïre qui, en tant que francophones, tendent à avoir un accent français lorsqu'ils s'expriment en portugais. Enders (1994) estime que 300 000 personnes réfugiées en RDC reviennent en Angola après l'indépendance. Ils sont également appelés les *regressados*, littéralement « ceux qui reviennent ».

- Enfin, le mot *atrasado*, signifiant littéralement « attardé », sert à désigner les membres de la classe ouvrière à Luanda. [eng] *Ils ont tendance à ne pas être capables de produire le /l/ post-vocalique lorsqu'il est suivi d'une consonne*<sup>234</sup> (Augusto, *Ibid.* : 25).

L'acculturation mise en œuvre durant la colonisation, la situation de guerre civile depuis 1961 et les importants déplacements de personnes, en particulier à la fin des années 80, ont un impact important dans l'identification ethnolinguistique (Cardoso, 2004). En milieu rural, l'écart générationnel a tendance à s'accroître avec le taux de scolarisation qui augmente. Les jeunes se mettent à parler le portugais. En ville, l'évolution est plus nette puisque la plupart des locuteurs abandonnent leur langue maternelle au profit du portugais. Il y a cependant des différences d'un quartier à un autre, surtout à Luanda, où les groupes ethniques ont tendance à se rassembler et utilisent donc leur langue maternelle à la maison et dans leur environnement proche. Ils doivent changer de langue et s'exprimer en portugais dès lors que la frontière de leur communauté est franchie. En conséquence, la variété orale du portugais utilisée à Luanda a tendance à « s'africaniser » en grande partie par le mécanisme d'emprunt de termes autochtones ou d'expressions populaires (Carral, 1997).

Coelho (2002) propose une schématisation du continuum linguistique du portugais en Angola en 1975. Le portugais est la variété haute du marché linguistique face aux différentes langues nationales. Nous avons vu cependant que trois d'entre elles, et en premier lieu le kimbundu, langue identitaire du MPLA et de la capitale, sont dominantes par rapport aux autres langues nationales angolaises. Pour Coelho, c'est avant tout la

---

able to differentiate the phoneme /d/ from /t/.

<sup>234</sup> *These tend not to be able to produce the post-vocalic /l/ whenever followed by a consonant, and produce a flap /r/, instead.*

lusophonie du locuteur qui détermine sa place sur ce continuum linguistique. Nous pouvons résumer son propos de la manière suivante :

1. En haut de l'échelle linguistique – et sociale – se trouve le groupe de « culture moyenne ou supérieure », parlant couramment portugais et ne connaissant pas les langues nationales ou s'abstenant de les parler. Pour ce groupe, le processus d'acculturation puis d'assimilation est achevé durant la période coloniale.

2. En dessous, se situent les locuteurs parlant bien le portugais et ayant au minimum les bases de l'alphabétisation. Ils connaissent une ou plusieurs langues nationales. Ils correspondent pour la plupart aux anciens « assimilés ».

3. Plus bas, se trouvent les analphabètes utilisant de préférence les langues nationales et ayant une connaissance réduite en portugais. Coelho distingue les membres de ce groupe en fonction de leur milieu, rural ou urbain. En ville, ces locuteurs utilisent principalement le *calão*<sup>235</sup> et ont recours au portugais pour parler de notions non traduisibles en langue nationale<sup>236</sup>. À la campagne, beaucoup de termes empruntés aux langues nationales sont au contraire insérés en portugais. Dans les deux cas, l'alternance codique est fréquente.

4. Le groupe se situant en bas de l'échelle est constitué de l'ensemble des Angolais non lusophones, c'est-à-dire la majorité des personnes anciennement classées comme « indigènes ».

Le rôle joué par la langue portugaise au moment de l'indépendance et l'évolution constante du nombre de locuteurs lusophones durant la période postcoloniale mettent en exergue une situation linguistique spécifique : le passage de la diglossie coloniale vers une forme de monolinguisme en milieu urbain.

[por] *Comme le sort qui se retourne contre le sorcier, la langue, l'arme la plus utilisée par le colonisateur pour asseoir sa domination, s'est transformée, paradoxalement, en l'outil le plus puissant de décolonisation et en facteur basique d'unité nationale en Angola. Ainsi, un quart de siècle d'indépendance a plus contribué à l'implantation et à la diffusion du portugais sur le territoire que cinq siècles de colonisation*<sup>237</sup> (Coelho, 2002 : 25).

<sup>235</sup> Le *calão* est l'argot portugais. Il varie d'un pays lusophone à l'autre et même d'une ville à l'autre.

<sup>236</sup> Cette question terminologique se pose aujourd'hui pour de nombreuses langues africaines. Zau (2002a) considère que le vocabulaire spécialisé représente un enjeu important pour les langues nationales, notamment lorsqu'on envisage de les intégrer à l'école.

<sup>237</sup> *Como o feitico que se volta contra o feiticeiro, a língua, a mais importante arma utilizada pelo colonizador para impor domínio, transformou-se, paradoxalmente, no mais importante meio de descolonização e factor básico de unidade nacional em Angola. Assim, um quarto de século de independência fez mais pela implementação e difusão do português no território que do cinco séculos de colonização.*

Tout comme en Afrique francophone, la langue de l'ancienne puissance coloniale est considérée par beaucoup comme un trophée de guerre. Pour d'autres, l'enseignement en langues nationales mériterait d'être considéré et le statut du portugais devrait être mis en question. L'absence de politique linguistique claire et d'une stratégie appropriée aboutit à un recul des langues nationales auquel n'était pas parvenue l'ancienne puissance coloniale. La stratification linguistique de la société angolaise, initiée par le fait colonial, se maintient et génère jusqu'à aujourd'hui des enjeux importants au niveau politique et éducatif.

La problématique de la langue pose en creux celle de l'acculturation : dans un environnement où cohabitent différents systèmes linguistiques, l'hypervalorisation de la langue portugaise tend à ce que les autres langues soient hypovalorisées. La mise en opposition fonctionnelle des langues nationales face au portugais, héritée de la vision hégémonique de la langue de métropole durant la période coloniale, est maintenue après l'indépendance. Conséquemment, les langues nationales sont dévalorisées et les sujets qui ne maîtrisent pas la langue de la domination culturelle sont exclus du processus d'acculturation.

*Le défaut de pôles identitaires et de rôles assignés à chaque système bloque la dynamique d'une construction plurielle de l'individu au profit d'une supervalorisation de l'un ou l'autre des pôles, voire à la négation de l'un des pôles (Spaëth, 1996 : 392).*

Dans un contexte où de nombreux sujets, fuyant les zones de combat, cohabitent au sein de l'espace urbain, les langues nationales, « hypovalorisées » au plan fonctionnel, sont laissées de côté et ne sont pas transmises aux nouvelles générations. Pour cette raison, rares sont les Angolais nés en ville après l'indépendance parlant encore les langues de leurs parents. Si donc la diglossie coloniale aboutit à la perte des langues autochtones par les élites, la situation linguistique postcoloniale dans un État en guerre conduit à un phénomène identique mais beaucoup plus massif : en ville, le peuple abandonne à son tour ses langues au profit du portugais. Un nouveau monolinguisme apparaît et un important phénomène de changement linguistique a lieu (*cf.* chapitre 5 : 251 ; 262 et sq.).

S'il est clair que les déplacements de population accélèrent le processus de « lusophonisation » du peuple angolais, il est toutefois important de prendre en compte un autre facteur déterminant : les politiques éducatives et linguistiques postcoloniales.

### 4.5.3 La réforme éducative postcoloniale

Lors de la déclaration d'indépendance, Neto donne les principaux objectifs des premières politiques postcoloniales dont l'éradication de l'analphabétisme est la première priorité. Les articles 13 et 29 de la Constitution sont consacrés aux questions culturelles et éducatives : l'accès à l'éducation devient un droit pour tout citoyen angolais. Le Ministère de l'éducation et de la culture est créé en 1975 puis est remplacé l'année suivante par le Ministère de l'éducation. Il doit permettre de dépasser l'héritage colonial : le racisme, la discrimination et le paternalisme. À la suite du premier congrès du MPLA en 1977, le parti publie la même année un document intitulé *Thèses et résolutions du premier congrès du MPLA*. La partie consacrée à l'éducation expose, en accord avec les orientations politiques de l'époque, des principes pour le système d'éducation et d'instruction :

- [por] *Esprit démocratique.*
- *Unicité (orientation, structures, plans et programmes).*
- *Gratuité de l'enseignement et obligation de l'enseignement de base.*
- *Laïcité de l'éducation et de l'instruction. Fondement et planification de l'instruction à partir des valeurs scientifiques, techniques, technologiques et culturelles, nationales et générales.*
- *Intégration et cohérence de l'éducation et de l'instruction avec les besoins de la société et du développement intégral universel de la personnalité.*
- *Participation croissante du peuple dans le domaine de l'éducation et de l'instruction*<sup>238</sup> (MPLA, 1978 : 61).

Ces principes s'inscrivent en contre-point du précédent système et laissent transparaître la conception communiste de la société et de l'éducation.

[por] *Compte tenu du caractère discriminatoire de l'éducation, le secteur éducatif d'Angola fut l'aspect déterminant pour la matérialisation des objectifs du MPLA, pour la consolidation d'une nouvelle société et pour la création d'un homme nouveau basé sur les principes léninistes, découlant du choix politico-économique du parti au pouvoir*<sup>239</sup> (Cardoso Monteiro Silva, 2012 : 17).

L'éducation privée, et *a fortiori* religieuse est interdite *de facto* : l'État nationalise toutes les institutions éducatives privées et confessionnelles.

<sup>238</sup> *Espírito democrático; Unicidade (Orientação, estruturas, planos e programas); Gratuitidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base; Laicidade da educação e da instrução; - Fundamento e planeamento da instrução, a partir dos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais, nacionais e gerais; Integração e coerência da educação e instrução com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento integral universal da personalidade; Participação cada vez maior do povo no domínio da educação e instrução.*

<sup>239</sup> *Tendo em conta o carácter classista da educação, o sector educativo de Angola foi a aspeto determinante para a materialização dos objetivos do MPLA, pela consolidação de uma nova sociedade e pela criação de um homem novo baseado em princípios leninistas, decorrente da opção político-económica do partido no poder.*

Au sortir de la colonisation, la majorité du peuple n'est pas ou peu lusophone et le taux d'analphabétisme est particulièrement élevé (au moins 90 % de la population). L'objectif premier est d'atteindre un résultat pouvant paraître humble suivant le contexte et le moment d'interprétation : [eng] *tous les Angolais, sans considération de couleur, de sexe, d'ethnicité, de conditions de vie et de lieu de résidence, devaient accéder gratuitement à quatre années d'éducation de base*<sup>240</sup> (Hatzky, 2014 : 129). Pour l'époque et le contexte, cet idéal impliquerait, pour le moins, une « transcendance » des « champs » et des « hiérarchies sociales » par l'éducation (Bourdieu et Passeron, 2005) ainsi qu'une homogénéité entre espace urbain et rural.

Le MPLA fait néanmoins preuve de réalisme en rendant seulement obligatoire l'enseignement de base. Le système n'est pas en mesure de proposer une scolarisation pour tous et jusqu'à la fin du secondaire, en premier lieu par manque d'enseignants. De plus, la gratuité de l'enseignement est introduite dès 1975 par la Constitution. Il en résulte une véritable « explosion scolaire » (Zau, 2005). Les effectifs annoncés par le gouvernement en 1977 concernant quinze provinces en Angola sont tout à fait révélateurs<sup>241</sup> :

Année de scolarisation	Effectifs	Pourcentage
<b>Pré-primaire</b>	402 306	39,2 %
<b>1<sup>ère</sup> année</b>	297 634	29 %
<b>2<sup>ème</sup> année</b>	161 128	15,7 %
<b>3<sup>ème</sup> année</b>	95 445	9,3 %
<b>4<sup>ème</sup> année</b>	69 788	6,8 %
<b>Totaux</b>	<b>1 026 291</b>	<b>100 %</b>

Figure 20 : Effectifs des enfants scolarisés au primaire en 1977.

Par rapport à 1973, le nombre de scolarisés a plus que doublé, principalement dans les deux premières années qui concentrent près de 70 % des effectifs. L'accroissement soudain du nombre d'enfants scolarisés pose évidemment de nombreux problèmes. Les infrastructures sont insuffisantes : il n'y a pas assez d'écoles (en 1971, 57 % des villages

<sup>240</sup> *All Angolans, regardless of color, gender, ethnicity, religion, living circumstances, and place of residence, were to have free access to four years of basic education.*

<sup>241</sup> Trois provinces sont exclues de ces statistiques. Vue leur situation géographique (Namibe à la frontière avec la Namibie et Lunda Norte et Sul, frontalières de l'ex-Zaïre), il est légitime de supposer que c'est en raison des différents fronts de guerre à cette date que le gouvernement n'est pas en mesure de donner ces informations.



n'en avaient pas) et d'instituts de formation et la couverture du territoire est très inégale. Le pays ne compte plus que 25 000 enseignants pour plus d'un million d'élèves. La répercussion de l'engagement tardif et limité du Portugal dans le domaine de la formation initiale des enseignants se fait également sentir. 52 % des enseignants sont des « moniteurs scolaires » qui ont au maximum atteint la quatrième classe de l'enseignement primaire. L'urgence des besoins, tant quantitatifs que qualitatifs, entraîne le gouvernement à entériner cette formation courte pour tenter d'accroître en masse et rapidement les effectifs enseignants. Ce choix vise à répondre au besoin quantitatif dans le domaine des ressources humaines et a pour objectif premier de développer l'accès à une scolarité de base.

En 1978, le nouveau système d'éducation et d'enseignement est implanté. En accord avec les principes établis lors du premier Congrès du MPLA, une attention particulière est portée au développement du système éducatif et à la structure de la formation des enseignants. Ceux-ci sont considérés comme des agents éducatifs et par conséquent deviennent responsables de la transformation des mentalités. Dans le plan de formation initiale, un contenu idéologique et l'acquisition d'une compétence technique sont mis en avant. Le but est de former l'enseignant et l'apprenant dans un système en accord avec la vision marxiste-léniniste du MPLA et de faire comprendre ce qu'est une éducation socialiste.

[eng] *Les contenus éducatifs et les nouveaux matériaux et livres d'enseignement furent adaptés et ajustés dans tout le pays pour refléter la nouvelle « réalité de l'Angola ». Toutes les influences en lien avec l'ancien pouvoir colonial furent complètement éliminées des livres scolaires. Les nouveaux livres d'histoire traitaient de l'histoire de l'Angola antérieure au colonialisme et avaient un regard critique sur l'impact du colonialisme. En réformant et modernisant les curricula, le MPLA avait pour but de se mettre au niveau des standards internationaux dans le domaine des sciences, de la technologie et de la culture*<sup>242</sup> (Hatzky, 2014 : 129).

Pour faire face aux besoins multiples, le système éducatif est structuré en trois branches : la « formation régulière » qui correspond à un enseignement général de base, la « formation technico-professionnelle » et la « formation des adultes » (Zau, 2005).

- L'enseignement de base, destiné aux enfants de 6 à 14 ans dure huit ans. Il est divisé en trois cycles, dont seul le premier, de quatre ans, est obligatoire. Les deux

---

<sup>242</sup> *Teaching content and new teaching materials and textbooks were adapted and adjusted across the country to reflect the new "reality of Angola". Any bias toward the former colonial power was completely eliminated from schoolbooks. The new history books dealt with the history of Angola prior to colonialism and took a critical look at the impact of colonialism. By reforming and modernizing the curricula, the MPLA intended to catch up with international standards in science, technology, and culture.*

cycles suivants comptent chacun deux années. C'est au niveau du troisième cycle, soit au début de la septième année d'apprentissage que l'enseignement / apprentissage des langues étrangères (anglais et français) est intégré. Le système prévoit également deux années complémentaires nommées enseignement pré-universitaire.

- L'enseignement technico-professionnel a lieu dans les centres de formation professionnelle. Il est ouvert aux apprenants ayant atteint la quatrième année du premier cycle de l'enseignement de base. Il est organisé en deux cycles de deux ans visant à former des techniciens intermédiaires pour les secteurs productifs ou à former les futurs enseignants de l'enseignement de base. Il peut être suivi de quatre années de formation complémentaire dans les instituts moyens. Dans un premier temps, le Ministère de l'éducation met en place des « cours de formation accélérée » qui remplacent les anciens cours destinés aux moniteurs scolaires (Zau, *Ibid.*). À partir de 1987, ils sont remplacés par les « Cours de formation basique enseignante »<sup>243</sup> qui requièrent du futur enseignant d'avoir atteint la sixième année de l'enseignement de base. Parallèlement des « Cours de requalification des professeurs »<sup>244</sup>, d'une durée d'un an permettent de compléter la formation initiale des enseignants du primaire pour qu'ils soient aptes à enseigner une ou deux matières du deuxième ou troisième cycle et éventuellement à avoir accès aux Instituts supérieurs des sciences de l'éducation<sup>245</sup> (ISCED).

- L'enseignement destiné aux adultes propose un premier cycle de quatre semestres dont le premier est consacré à l'alphabétisation. Les deux cycles suivants, également de quatre semestres chacun (soit six années pour les trois cycles) donnent finalement accès au niveau moyen de l'enseignement général ou technico-professionnel.

- L'enseignement supérieur est à la charge des instituts supérieurs qui constituent l'UAN. La voie rapide pour y accéder correspond aux deux années d'enseignement pré-universitaire. La durée des formations est variable. Les ISCED sont créés en 1980. À leur ouverture à Luanda, Lubango, Benguela et Huambo, de nombreux enseignants cubains et originaires des pays de l'ancienne URSS sont sollicités : la majorité des programmes sont adaptés de ceux de leur pays d'origine et la question de leur adaptation au contexte est posée (Cardoso Monteiro Silva, 2012).

La structure éducative proposée en 1978 illustre bien la prise en compte de la difficile situation éducative à laquelle le pays fait face. La lutte contre l'analphabétisme

---

<sup>243</sup> *Cursos de Formação Básica Docente.*

<sup>244</sup> *Cursos de requalificação dos professores.*

<sup>245</sup> *Instituto Superior das Ciências da Educação.*

des adultes, la formation courte pour répondre aux besoins de personnels qualifiés et la gestion conjointe de l'enseignement général, professionnel ou des adultes montrent également que le jeune Ministère de l'éducation tente de s'attaquer de front à l'ensemble des grands enjeux éducatifs de l'après-indépendance. Une des conséquences est que trois séries d'outils didactiques, curricula, livrets de l'enseignant et manuels destinés aux apprenants, doivent être conçus, publiés et diffusés. Compte tenu du contexte de guerre, de la pénurie de cadres éducatifs qualifiés et des problèmes budgétaires, cette tâche n'est pas facilitée. L'entrée en vigueur du nouveau système est en fait centrée sur la conception et l'introduction des curricula mais ne prend pas en compte le manque de ressources humaines. Il y a donc un important décalage entre les objectifs du système et les moyens humains, structurels et financiers pour les réaliser. De plus, l'organisation politique de l'État favorise une verticalité rigide dans la gestion des ministères. Le Ministère de l'éducation dépendant de celui des finances pour les ressources financières, de celui des constructions pour les infrastructures, de celui du plan pour le développement global et de celui de l'industrie pour les équipements et le mobilier, ses organes de direction n'ont pas de possibilité de contrôle pour répondre aux objectifs fixés.

#### 4.5.4 L'intervention cubaine dans le domaine éducatif

L'historiographie récente consacrée à l'édification de ce système éducatif postcolonial, qu'elle soit portugaise ou angolaise, ne fait pas ou très peu allusion à un fait d'importance : la coopération avec Cuba au lendemain de l'indépendance. À notre connaissance, seule l'historienne allemande Hatzky (2012, 2014) s'y est intéressée et y a consacré plusieurs travaux très bien documentés en mettant à profit les archives des Ministères de l'éducation angolais et cubain ainsi que des entretiens avec d'anciens cadres éducatifs de ces deux nations. Alors que les « traces » de cette coopération sont encore perceptibles dans le secteur de la santé avec la présence contemporaine de nombreux médecins cubains en Angola, il semblerait que l'État et les Angolais eux-mêmes aient fait table rase de cette contribution cubaine dans le domaine éducatif.

En sus des 400 000 soldats cubains envoyés en Angola de 1975 à 1991, environ 50 000 civils s'engagent en Angola dont environ 10 000 dans le secteur éducatif. Un accord cadre est signé entre les deux gouvernements en juillet 1976 à la Havane. Deux accords de coopération, signés par les Ministres de la culture en décembre de la même année, ont

trait, pour l'un, à l'éducation primaire et secondaire, et, pour l'autre, à l'éducation supérieure.

[eng] *Les accords donnaient la priorité à la formation des enseignants, des spécialistes de l'éducation et du personnel administratif angolais. D'autres provisions furent engagées pour que les conseillers cubains aident les différents départements du Ministère de l'éducation angolais à implémenter les nouvelles politiques éducatives. [...] Le ministère de l'éducation cubain offrit également des bourses de courte durée pour former les spécialistes de l'éducation angolais à Cuba et il offrit un certain nombre de sièges à l'université aux étudiants angolais pour leur permettre d'accomplir leurs études en enseignement ou dans des sujets techniques et administratifs*<sup>246</sup> (Hatzky, 2014 : 170-171).

L'idéologie et la politique internationalistes cubaines, sont, après la réussite de la révolution à Cuba en 1959, étendues aux autres nations sœurs, en particulier en Afrique et en Amérique du Sud. En termes quantitatifs, l'engagement civil en Angola est de loin le plus important de cette coopération internationaliste<sup>247</sup>, notamment devant le Nicaragua où, pourtant, la taille et l'envergure du projet d'aide civile sont très importants. D'après des données relatives au traitement des salaires des travailleurs étrangers au sein du Ministère de l'éducation en Angola, 1 823 professionnels cubains de l'éducation travaillent en Angola en 1983.

Fonction	Domaine	Nombre
<b>DPI</b> <sup>248</sup>	Enseignement primaire	359
<b>Enseignant</b>	Enseignement primaire	1 218
<b>Conseiller pédagogique</b>	Formation enseignante du niveau primaire	92
<b>Chargé de cours universitaire</b>	Formation enseignante du niveau secondaire	78
<b>Conseiller ministériel</b>	Ministère de l'éducation	16
<b>Professeur</b>	Université	60
<b>Total</b>		1 823

Figure 21 : Effectifs des professionnels de l'éducation cubains travaillant en Angola en 1983 (d'après Hatzky, 2014 : 184).

<sup>246</sup> *The agreements gave priority to training Angolan teachers, specialists in education, technicians, and administrative staff. Further provisions were made for Cuban to help the various departments within the Angolan Ministry of Education implement the new policies. [...] The Cuban Ministry of Education also provided short-term scholarships to train Angolan educational specialists in Cuba, and it offered a number of University places to Angolan students to enable them to complete their studies in teaching or in technical and administrative subjects.*

<sup>247</sup> En Afrique, les civils cubains sont également actifs, par ordre décroissant d'importance, en Éthiopie, au Mozambique, en Guinée Conakry, en Guinée Bissau et en Tanzanie.

<sup>248</sup> *Destacamento pedagógico Internacionalista Che Guevara*, brigade enseignante internationaliste Che Guevara. Dans ce cas, les « DPI » sont les apprenants enseignants cubains venant en Angola à partir de 1978 avec les brigades internationalistes. Ces étudiants accomplissent leur pratique enseignante en Angola tout en poursuivant leurs études auprès des professeurs cubains qui les accompagnent.

#### 4.5.5 Les conséquences de la première période de guerre postcoloniale

Durant les années 80, le système éducatif doit composer avec une situation de guerre de plus en plus intense. Zau (2005) parle d'« étranglement » pour ce système déjà fragile à sa création. Les principales causes de cette crise éducatives sont :

[por] *la grande instabilité politico-sociale et militaire, les lourdes destructions des infrastructures scolaires, en particulier dans les zones rurales, l'absentéisme de la part des professeurs, la faible fréquentation scolaire, les limitations du budget général de l'État, pour faire face aux besoins d'investissement en ressources humaines et infrastructures*<sup>249</sup> (Zau, 2005 : 462).

Le taux de scolarisation baisse d'année en année au cours de cette décennie et moins de 35 % des enfants sont scolarisés dont à peine un tiers de filles. De plus, il existe un important déséquilibre au niveau national : logiquement, les provinces du centre et du Sud (Huambo, Bié et Cuando Cubango), tenues par l'UNITA et donc plus affectées par la guerre, connaissent les taux de scolarisation les plus bas du pays.

En conséquence, en 1986, le Ministère de l'éducation met en place un groupe de travail composé de techniciens angolais et cubains afin d'élaborer un *pronostic scientifique de l'éducation* (Cabinet d'études pour le diagnostique, 1986). Pour ce faire, le groupe privilégie une approche pratique du terrain éducatif et effectue des observations des différentes structures éducatives. Il visite des délégations provinciales et municipales à l'éducation, trente-huit écoles de l'enseignement de base régulier et quelques instituts de formation des enseignants. Des entretiens sont réalisés avec les différents acteurs de terrain, des directeurs aux élèves, des classes sont observées et des vérifications de connaissances des élèves sont effectuées. Le bilan de ce travail fait ressortir les multiples problèmes rencontrés et ce qu'on peut véritablement qualifier de situation critique pour un système éducatif. Du côté des élèves, les constats les plus significatifs, outre celui des sérieux problèmes médico-sanitaires et alimentaires apparaissant chez la grande majorité des enfants, sont le taux d'échec dès la première année de scolarisation (seuls 14,2 % des élèves passent directement en deuxième année) et la fréquence des redoublements. La liste des défaillances de gestion et d'organisation est longue et montre que les acteurs sont dans l'incapacité de respecter un calendrier, un programme ou des modalités

---

<sup>249</sup> *Grande instabilidade político-social e militar, pesadas destruições de infraestruturas escolares, particularmente nas áreas rurais, absentismo no seio dos professores, baixa frequência escolar, limitações no Orçamento Geral do Estado (OGE), para fazer face às necessidades de investimento em recursos humanos e infraestruturas.*

d'évaluation. Du côté enseignant, en sus du faible niveau de formation initiale, le groupe de travail a constaté un manque de préparation généralisé des cours et la prédilection pour une méthodologie traditionnelle et dogmatique. Les effets du contexte de guerre se font donc tout autant sentir que le poids de la culture éducative véhiculée durant l'époque coloniale. Hatzky (2014) souligne également que les faibles salaires alloués aux enseignants conduisent, alors même que les effectifs sont déjà insuffisants, à ce que nombre d'entre eux se tournent vers des emplois plus lucratifs.

Suite à ce bilan, une nouvelle directive émerge en 1988 : [por] *Mesures pour l'assainissement et la stabilisation du système d'éducation et d'enseignement et constitution des bases générales pour un nouveau modèle*<sup>250</sup> (Cardoso Monteiro Silva, 2012). Sans surprise, les grands objectifs sont d'améliorer la formation des enseignants en qualité et en quantité, de doter le Ministère de ressources plus importantes et de produire du matériel didactique. L'introduction des langues nationales dans l'enseignement est également évoquée, probablement en conséquence du constat du taux d'échec élevé durant la première année de scolarisation en portugais. La structure de l'enseignement de base est modifiée et est celle qui prévaut aujourd'hui :

Structure du primaire et du secondaire en Angola à partir de 1988		Équivalence française	
<b>Primaire</b>	1 <sup>ère</sup>	CP	
	2 <sup>ème</sup>	CE1	
	3 <sup>ème</sup>	CE2	
	4 <sup>ème</sup>	CM1	
	5 <sup>ème</sup>	CM2	
	6 <sup>ème</sup>	6 <sup>ème</sup>	
<b>Secondaire</b>	Premier cycle	7 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>
		8 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>
		9 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
	Deuxième cycle	10 <sup>ème</sup>	2 <sup>nde</sup>
		11 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>
		12 <sup>ème</sup>	Terminale

Figure 22 : Structure de l'enseignement primaire et secondaire avec l'équivalence dans le système éducatif français.

<sup>250</sup> Directive n°9/BP/88 du Bureau politique du MPLA-Parti du travail, sur les « *Medidas para o Saneamento e a Estabilização do Sistema de Educação e Ensino e Constituição das Bases Gerais para um Novo Modelo* ».

De manière identique, l'actuel système de formation des enseignants est hérité de cette directive. Au niveau secondaire, les futurs enseignants sont formés dans les Écoles secondaires normales, au niveau moyen dans les Instituts normaux d'éducation<sup>251</sup> et au niveau supérieur dans les ISCED.

En sus des importants transferts de savoirs dans le domaine éducatif de Cuba vers l'Angola (des éléments de planification aux approches d'enseignement / apprentissage), le MPLA réussit durant cette période postcoloniale à se détacher de l'éducation élitiste et raciste de la période coloniale, notamment par le biais des importantes campagnes d'alphabétisation (*cf. Infra.* : 387). Mais en raison de la centralisation du pouvoir, du manque de coordination entre les différents ministères et, surtout, du contexte économique, social et politique extrêmement défavorable, les ambitieux objectifs dressés à l'indépendance n'aboutissent pas. En conclusion des pages consacrées à la réforme du système éducatif angolais durant les années consécutives à l'indépendance, Hatzky dresse un bilan qui résume bien les différentes problématiques pour la question éducative au sortir de cette période, en 1991.

[eng] [L.] *a première tentative pour réformer l'éducation après l'indépendance a aussi échoué en raison de ses propres exigences, souffrant d'une surcharge d'objectifs visionnaires, allant de la construction d'une société socialiste avec l'« homme nouveau » à l'homogénéisation de la culture nationale. Son idéologie fondamentale et l'application d'une méthode descendante rendit le programme de réforme éducative tel un instrument de maintien du pouvoir alors que ses objectifs initiaux de fournir des standards éducatifs auprès d'une large part de la population recula. Finalement, le programme de réforme éducative aboutit à soutenir les tendances autoritaires de l'État et de l'appareil gouvernemental*<sup>252</sup> (Hatzky, 2014 :147).

#### 4.5.6 Guerre nationale et éducation (1992 – 2002)

Les bouleversements géopolitiques mondiaux de la fin des années 80 affectent d'autant plus l'Angola qu'il est depuis 1975 un terrain disputé sur le plan international. En 1991, le retrait des troupes cubaines et l'arrêt de l'intervention sud-africaine avec l'accession à l'indépendance de la Namibie place l'Angola dans un conflit purement

<sup>251</sup> Aujourd'hui Écoles de formation des professeurs (EFP).

<sup>252</sup> (T) *he first attempt to reform education after independence also failed on account of the demands it placed upon itself, suffering as it did from an overload of visionary objectives, ranging from the building of a socialist society with "new men" to the homogenization of national culture. Its fundamental ideology and the application of a top-down method turned the education reform program into an instrument of maintaining power whereby the original aims of providing education standards among large sections of the population took a back seat. The education reform program finally ended up supporting authoritarian tendencies within the state and government machinery.*

national où le soutien international aux deux armées (celles du MPLA et celle de l'UNITA) s'arrête brusquement.

En renonçant au marxisme-léninisme en faveur d'un socialisme démocratique et d'une économie diversifiée, le Comité central du MPLA ouvre ses portes aux aides au développement internationales. Au niveau éducatif, la crise persistante mène le gouvernement à mettre en place un nouveau système éducatif en 1990<sup>253</sup>. Pour la première fois depuis l'instauration de la République populaire d'Angola, le fond est beaucoup moins teinté idéologiquement. À partir de 1991, l'enseignement privé est à nouveau autorisé (Zau, 2005).

Du 5 au 9 mars 1990, une délégation angolaise, comprenant le Ministre de l'Éducation Augusto Lopes Teixeira, assiste à la Conférence mondiale de l'éducation pour tous à Jomtien lors de laquelle la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* est adoptée. En mars 1990, le Ministère de l'éducation angolais dépose une demande auprès de la Banque mondiale (BM). En juillet 1991, une table ronde sur l'éducation pour tous est organisée à Luanda. À cette occasion Nacsimento (1991 : 82) déclare que [por] « les problèmes qui affectent les institutions de formation de professeurs sont avant tout ceux inhérents à l'ensemble du système éducatif »<sup>254</sup>, soulignant ainsi que l'ensemble de la pyramide éducative est à repenser, à reconstruire et à développer. Zau (2005 : 492-513) décrit par ailleurs avec précision ce qu'il qualifie d'« inefficacité des institutions de formation des professeurs ».

Autrement dit, près de deux décennies après l'indépendance, la question du renouvellement qualitatif d'un contingent d'enseignants angolais est persistante et montre que le système éducatif n'est toujours pas en mesure de répondre aux besoins basiques du pays.

À partir d'août 1992, le premier projet éducatif financé par la BM est mis en place avec un crédit de 21,7 millions de dollars. Les objectifs généraux sont d'aider le gouvernement angolais à corriger les principaux dysfonctionnements dans le secteur éducatif et de préparer une réhabilitation globale ainsi qu'une expansion générale du système éducatif (BM, 2000). Le rapport final d'exécution fait état de la situation en

---

<sup>253</sup> À cette époque plus de 1,4 millions d'enfants ne sont pas scolarisés soit 46 % des enfants en âge d'aller à l'école (Zau, 2005).

<sup>254</sup> *Os problemas que afectam as instituições de formação de professores são antes de mais os inerentes a todo o sistema educativo.*



1989 :

- La qualité et l'efficacité du système éducatif sont « exceptionnellement basses ». Les facteurs mis en cause sont les mauvaises conditions d'enseignement / apprentissage, les déficiences au niveau curriculaire (pertinence et disponibilité des curricula), le faible niveau de formation des enseignants et des inspecteurs, le manque généralisé de supports pédagogiques et de manuels scolaires.

- Parmi les 52 % d'enfants scolarisés, 87 % sont inscrits au premier cycle.
- Par manque de cadres éducatifs qualifiés, la gestion et l'administration dans le secteur éducatif sont particulièrement limitées (BM, *Ibid.*).

Malgré la reprise du conflit en 1992, le projet est maintenu et permet de fournir plus d'un million de manuels scolaires, d'équiper un lycée de formation des enseignants à Luanda, d'ouvrir des écoles modèles et de mettre en place des formations initiales et continues sur place et à l'étranger. Les rapporteurs soulignent par contre la difficulté à travailler avec l'Institut national de recherche et de développement de l'éducation<sup>255</sup> (INIDE) alors même que ses fonctions sont essentielles : production de curricula et de matériel d'enseignement / apprentissage et élaboration des systèmes d'évaluation. Le rapport souligne également l'aide multilatérale dont le pays bénéficie durant cette période. Des cadres de l'INIDE sont envoyés pour des formations longues au Portugal, au Brésil et en France tandis que des ONG et des églises aident à la distribution de matériel. Dans le secteur de la gestion éducative, quatre-vingt-cinq cadres sont envoyés à l'étranger pour parfaire leur formation quand plus de 200 sont formés localement. Au niveau de l'enseignement supérieur, le développement curriculaire se fait avec l'appui des Université de Porto, Lisbonne, São Paulo et Barcelone (BM, *Ibid.*).

Un autre aboutissement direct de ce soutien de la BM est la mise en place d'un examen sectoriel de l'éducation en juillet-août 1992. Ces deux études aboutissent en 1995 à la rédaction du *Plan national de restructuration du système éducatif pour la décennie 1995-2005*. Néanmoins, avec la reprise des combats en 1997 et l'intensification du conflit en 1999, le système éducatif continue à se détériorer. En 2001, les actions prévues en 1995 sont encore inachevées et le pays lance alors la *Stratégie intégrée pour l'amélioration du système d'éducation 2001-2015* qui consiste en une redéfinition du plan de 1995. Le 31 décembre 2001, la *Loi de base du système d'éducation* est approuvée. C'est ce document qui pose les

---

<sup>255</sup> INIDE : *Instituto Nacional de Investigação e desenvolvimento da Educação*.

bases du système éducatif actuel<sup>256</sup> (Cardoso Monteiro Silva, 2012).

Fondamentalement, durant cette deuxième phase de « reconstruction » postcoloniale du système éducatif, peu d'avancées sont accomplies. Le conflit armé rend les conditions socio-économiques extrêmement défavorables (Kavungo Mayimona, 2009). Les rapports de cause à effet entretenus entre l'ensemble des manques (cadres éducatifs, écoles et équipements, curricula et manuels, système d'évaluation, formation initiale et continue des enseignants, etc.) aboutissent à un cercle sans fin de difficultés qui appellent à une révision répétée de l'ensemble du système. La succession des tentatives et des fonds nationaux et internationaux investis n'ont pas permis de développer significativement la qualité de l'enseignement et la quantité d'élèves scolarisés. Autrement dit, lorsque une société sous-développée est en état de guerre, l'aide au développement en matière d'éducation échoue à apporter un soutien significatif sur le terrain. Néanmoins, l'ensemble des réflexions engagées a au moins l'avantage et l'intérêt d'apporter un éclairage sur les besoins fondamentaux dans la restructuration du système éducatif.

Par ailleurs, l'ouverture économique de l'Angola a favorisé l'envoi de boursiers à l'étranger et on peut donc considérer qu'à partir de 1990, un nombre croissant d'Angolais sont formés dans des institutions étrangères. À titre illustratif, à partir de 1992, la France met en place un programme de coopération qui offre des bourses d'étude en France et met également l'accent sur la formation continue des cadres éducatifs et des professeurs de français par le biais de quatre projets de fonds de solidarité prioritaire successifs. Du côté portugais, plusieurs projets de coopération sont mis en place après 1991. L'aide proposée au Ministère de l'éducation met l'accent sur l'enseignement du portugais avec l'envoi de professeurs coopérants en Angola et la formation de formateurs de portugais langue seconde. En 2000, via le *Programme intégré de coopération portugaise* (PICP), des manuels scolaires sont édités et des actions de formations de professeurs sont proposées (Almeida, 2004).

#### 4.5.7 Après 2002 : paix, développement et enjeux éducatifs

En se dotant d'une stratégie sur 15 ans fin 2001 et avec une conjoncture plus

---

<sup>256</sup> Voir à ce propos le chapitre 6 (p.290 et sq.).

favorable grâce au retour à la paix en 2002, le Ministère de l'éducation angolais entame en 2005 une nouvelle réforme de son système éducatif visant à répondre aux urgences des multiples besoins ((INIDE, 2008). Elle vient répondre à au moins deux grandes préoccupations des décideurs politiques dont nous exposons ici certains grands traits puisque les enjeux actuels seront repris et détaillés dans le chapitre 6 (*cf. Infra* : 290 et sq.).

La première préoccupation découle du constat de la juxtaposition de principes éducatifs différents, voire de deux systèmes éducatifs. D'après le MED et l'INIDE (2008), le système éducatif à la veille de la Réforme de 2005, porte encore une majorité de traits hérités de la colonisation portugaise et adaptés aux principes révolutionnaires du marxisme léninisme après l'indépendance, ce que nous nous sommes attachée à décrire dans ce chapitre. Se révélant inapte à satisfaire les enjeux et les besoins relatifs au développement socioéconomique de la nation dans un contexte post-conflit, une réforme de l'ensemble du système a été posée comme solution. Il y a donc une volonté de rupture nette avec les quatre premières décennies de la période postcoloniale, un reflet clair du tournant idéologique libéral.

La seconde préoccupation est la mise en application des six objectifs de l'éducation pour tous adoptés lors du forum mondial de l'éducation à Dakar en 2000. Dans ce cadre, la Réforme peut ainsi bénéficier de l'aide au développement et de la coopération bilatérale en matière d'éducation : Kavungo Mayimona (2009) donne la liste exacte des bailleurs de fonds : la BM, la Banque africaine de développement, les Nations Unies (Unesco et Unicef), la France, le Portugal, l'Italie et la Chine. La question budgétaire pour le fonctionnement de l'éducation en Afrique Subsaharienne est déterminante. Ainsi, le budget général de l'État angolais annoncé pour 2016 est révélateur de cet enjeu. La part allouée à l'éducation (maternelle, primaire, secondaire, technico-professionnelle et supérieures) représente seulement 7,65 % (soit 3,4 Md€) du budget total de l'État, soit moitié moins que le budget de la défense (ANGOP, 2015). Rappelons qu'en 2015, l'Unicef préconise que les États considérés comme en voie de développement allouent 26 % de leur budget global au seul secteur éducatif. Sans une aide et des financements externes, l'État est donc encore loin d'être en mesure de relever le défi du nécessaire développement éducatif.

Dans une logique postcoloniale, Kavungo Mayimona soulève en conclusion de sa thèse de doctorat la problématique de la dépendance vis-à-vis de l'investissement financier extranational. Pour lui, l'augmentation du budget national est nécessaire pour éviter que les bailleurs de fonds externes prescrivent ou imposent les grandes orientations du développement social et éducatif.

*On peut donc se poser la question de savoir si le modèle importé de l'extérieur peut être facilement adaptable à la réalité locale bien que, par définition, l'assistance technique étrangère dans tous les secteurs sociaux et économiques du pays ne soit pas considérée comme une domination extérieure, mais une aide au développement national, sauf peut-être dans des domaines spécialisés. Le risque est tout de même énorme d'enfermer le pays dans une situation de développement importé sans adaptation, ce qui serait contraire au développement endogène souhaité en Angola (Kavungo Mayimona, 2009 : 391).*

La manière de transposer des modèles, des référentiels ou encore des pratiques, en didactique des langues et des cultures notamment, est fortement dépendante des acteurs de terrain impliqués, à commencer par ceux de l'assistance technique étrangère. Comme nous l'avons exposé précédemment, la nécessaire contextualisation doit être considérée comme une responsabilité en recherche appliquée et dans la gestion des projets d'aide au développement (*cf. Supra.* : 76 et sq.).

Enfin l'année 2005, celle du début de la Réforme, est déterminante sur le plan économique et pour la politique internationale mais également éducative de l'Angola. À cette date, l'Angola est tout d'abord disqualifié par deux institutions financières internationales clés, le Fond monétaire international (FMI) et le Club de Paris, en raison des faibles standards en matière de « gouvernance » et de « transparence » (Corkin, 2008). L'enjeu est crucial au moment où le pays est en pleine expansion économique grâce au retour à la paix trois ans plus tôt et où le marché angolais est considéré comme particulièrement stratégique en raison de ses richesses en matières premières et de ses besoins élevés en nouvelles infrastructures. Le gouvernement angolais doit faire appel à des finances extérieures pour engager les projets de développement. Lorsque, la même année, la Chine octroie un prêt de deux milliards à l'Angola, elle se présente comme une alternative au blocage des nations du Nord (Nguyen, 2009). Pékin initie alors un vaste programme de prêts officiels qui financent des projets mis en œuvre par des compagnies chinoises qui n'ont pas la nécessité d'être enregistrées auprès de l'Agence nationale pour l'investissement privé créée en 2003 (*Agencia Nacional par o Investimento Privado*)<sup>257</sup>. En 2011, l'Ambassadeur chinois annonce que les crédits octroyés à l'Angola par les trois

<sup>257</sup> L'ANIP était, jusqu'à sa fermeture en 2015, l'entité gouvernementale responsable de l'exécution de la politique nationale relative à l'investissement privé, sa promotion, sa coordination et sa supervision.

banques d'État chinoises s'élèvent, depuis 2005, à un total de 14,5 milliards de dollars US<sup>258</sup>. Ces prêts permettent au Gouvernement angolais d'obtenir, outre une diversification des investisseurs étrangers, une plus grande autonomie financière et de se libérer – ou de contourner – la pression des grandes institutions internationales, en premier lieu le FMI. Un autre intérêt pour la nation angolaise est que ces arrangements bilatéraux modifient l'ancien ordre Nord-Sud qui inclut la relation d'aide au développement : ils fonctionnent en dehors du discours du « progrès » et de la « responsabilité postcoloniale » qui caractérisent la plupart des coopérations Nord-Sud (Lampert et Mohan, 2013 : 17). Ce virage dans les relations sino-angolaises est donc particulièrement brutal : l'Angola devient le premier partenaire économique de la Chine en Afrique et les entreprises de Bâtiments et travaux publics (BTP) chinoises obtiennent l'exclusivité du marché de construction de nouvelles infrastructures scolaires, dont celui des nouvelles infrastructures éducatives. Lors de nos visites officielles dans différentes provinces, nous avons pu constater les effets de ce partenariat : un grand nombre d'écoles ont effectivement été construites ces dernières années, suivant souvent une même architecture organisée autour d'une cour centrale. Pour autant, Kavungo Mayimona (2009) déplore la persistance des insuffisances en terme d'infrastructure malgré le vaste programme de coopération engagé avec le gouvernement chinois.

À mi-parcours de la Réforme en cours, Kavungo Mayimona souligne également un autre versant des difficultés auxquelles cette réforme doit réussir à répondre.

*Bien que des efforts de scolarisation se fassent actuellement sentir dans tout le pays, ils ne peuvent pas cacher les limites de l'expansion quantitative et qualitative du système éducatif, marquées par l'insuffisance des ressources humaines disponibles pour gérer la réforme actuelle en Angola (Kavungo, Mayimona, Ibid. : 388).*

En 2008, un rapport sur l'expérimentation du nouveau système éducatif est publié par le Ministère de l'éducation (MED, 2008). La synthèse des données concernant les effectifs scolaires et étudiants depuis le retour à la paix permet de constater leur nette évolution et de confirmer le constat dressé par Kavungo Mayimona.

---

<sup>258</sup> Voir à propos de ces accords financiers, de leurs usages et de leurs répercussions Bakewell (2009).

Niveau d'enseignement		2002	2008	Croissance
<b>Alphabétisation</b>		321 003	502 350	56 %
<b>Primaire</b>		1 733 549	3 757 677	117 %
<b>1<sup>er</sup> cycle secondaire</b>		11 475	370 485	3 128 %
<b>2<sup>ème</sup> cycle secondaire</b>	Général	24 283	46 698	92 %
	Technique	53 018	96 635	82 %
	Formation enseignante	32 461	69 014	113 %
<b>Inscrits UAN<sup>259</sup></b>		12 554	46 554	271 %
<b>Diplômés UAN</b>		172	7 311	4 150 %
<b>Rapport inscrits / diplômés UAN</b>		1,3 %	16 %	1 131 %

Figure 23 : Synthèse des données concernant l'évolution des effectifs entre 2002 et 2008.

Si cette synthèse met bien en exergue la nette évolution de l'ensemble des effectifs et des diplômés, elle montre aussi que l'écart entre effectifs au primaire et au secondaire demeure extrêmement important et que le niveau éducatif général demeure par conséquent très faible. Par ailleurs la majorité des apprenants qui atteignent le deuxième cycle du secondaire suivent une formation professionnelle dès ce niveau, ce qui est problématique dans le cas de la formation enseignante. Enfin, comme le souligne Kavungo Mayimona (2009), le nombre d'étudiants diplômés demeure largement insuffisant pour répondre aux besoins nationaux de personnel enseignant et / ou qualifié, d'autant plus que la plus grande partie des étudiants sont diplômés au niveau de la licence et que la majorité de leurs enseignants ne sont que très rarement titulaires d'un doctorat.

*Le dysfonctionnement constaté dans le déroulement de la réforme n'est pas seulement un phénomène quantitatif pour les élèves et les étudiants qui ne trouvent pas les infrastructures adéquates pour leur scolarisation, mais il est aussi qualitatif car caractérisé par un faible degré d'adéquation entre le type de formation reçu à l'école par les acteurs (enseignants, cadres techniques et scientifiques) et la nature des besoins (ressources financières, matériels didactiques...etc.) que la réforme exige sur le terrain. Par ailleurs, l'absence des données statistiques pertinentes et fiables sur le système éducatif national ne permet pas au système éducatif de déterminer d'une manière satisfaisante, l'insuffisance des ressources humaines et des infrastructures scolaires. Cette situation est peut-être due à l'inadéquation entre les ressources humaines qui assurent la planification du*

<sup>259</sup> Université Agostinho Neto. Du fait de sa décentralisation, l'UAN est constituée de sept principaux centres universitaires dans le pays : Benguela, Cabinda, Huambo, Lubango, Luanda, Lundas et Uíge.

*système éducatif et le système économique du pays qui assure les investissements du dit système éducatif* (Kavungo, Mayimona, *Ibid.* : 389).

#### 4.5.8 Synthèse

À l'indépendance, le contexte de guerre empêche un développement significatif des conditions d'enseignement / apprentissage malgré une explosion des effectifs scolaires résultant directement des nouvelles politiques éducatives postcoloniales. L'augmentation massive des effectifs conduit rapidement à une situation d'étranglement causée par l'ensemble des limites du système. En conséquence, les effectifs baissent rapidement, en particulier dans les zones de guerre hors du front littoral. L'appui cubain, significatif en considérant le nombre de cadres mis à disposition, aboutit quant à lui à un transfert de savoirs discutable et, au moment du retrait de l'appui cubain, l'état du système a peu avancé et a plutôt profité à soutenir l'autorité de l'État. Après 1991 et durant la deuxième phase de reconstruction postcoloniale du système éducatif, l'évolution demeure faible malgré les financements de la BM et des acteurs de la Communauté internationale. Enfin, depuis 2002 et le retour à la paix, la libéralisation de l'éducation a permis l'ouverture d'institutions d'enseignement privées qui viennent pour partie répondre aux besoins au niveau de l'enseignement supérieur. Depuis le début de la dernière réforme (2005) les effectifs sont en hausse mais le goulot d'étranglement entre le cycle primaire et secondaire est un révélateur de la persistance de la faiblesse du système, toujours traversé par ailleurs par les enjeux de formation des enseignants, d'infrastructures, de matériel, de manque de cadres qualifiés et surtout de financement national suffisant.

## Chapitre 5

### 5 Contexte sociolinguistique

Le cadre historique exposé au chapitre précédent permet d'affirmer qu'une des difficultés pour la nation angolaise contemporaine est de réussir à rattraper le retard éducatif engendré par une indépendance tardive et près de trois décennies de guerre postcoloniale. Ce retard affecte également le domaine de la recherche, quelle que soit la discipline de référence. Pour mener à bien une recherche en didactique des langues et des cultures appliquée à un terrain national, il est indispensable d'en connaître la situation sociolinguistique. Or justement, le contexte angolais contemporain n'a fait l'objet que d'études parcellaires, essentiellement en langue portugaise, et nombre d'entre elles véhiculent des informations erronées malgré leur caractère académique. Ainsi, un lecteur peu averti pourrait croire que la langue maternelle de 90 % des Angolais est l'umbundu (Gorski Severo, 2011) ou encore qu'il y a bien une « reconnaissance accrue des langues nationales » en Angola (Carral, 1999). De manière identique, le site de *l'Aménagement linguistique dans le monde* (2015 [en ligne]), s'il fait preuve de prudence concernant le nombre de locuteurs des langues en présence, annonce par contre que le portugais est la langue officielle *de facto* alors que depuis 2010, l'ancienne langue coloniale a acquis un statut officiel *de jure*.

Il est alors nécessaire de trier les informations disponibles et d'actualiser, autant que faire se peut, les contours de la situation sociolinguistique actuelle. Cette condition permet de ne pas ajouter de biais à une tentative quelconque d'intervention sur le terrain. Pour n'en montrer qu'un simple écueil possible, on pourrait postuler que si effectivement la majorité des Angolais avait la même langue maternelle – différente de la langue officielle – alors la réflexion sur l'école prendrait une direction bien différente de celle portant sur la situation contemporaine réelle.



Ce chapitre a donc pour objectif de produire des connaissances et une réflexion nouvelles concernant le contexte angolais et ainsi de contribuer au développement du savoir dans le domaine de la sociolinguistique, un savoir en particulier précieux pour les linguistes et les didacticiens des langues et des cultures. La sociolinguistique, en tant que discipline scientifique, constitue clairement une approche indispensable dans le cas de cette étude sur l'Angola et, selon nous, pour toute étude soucieuse de prendre en compte les spécificités des contextes locaux. Son inscription dans les cursus universitaires en didactique des langues et des cultures en est un témoignage flagrant. La consultation des maquettes des nombreux Masters français en lien avec la discipline<sup>260</sup> permet de s'en rendre compte : la sociolinguistique apparaît aux côtés de la linguistique, de l'anthropologie, des sciences de la communication ou encore de la sémiotique. Dès lors, le regard pluridisciplinaire du didacticien, plus ou moins consciemment en fonction du degré de réflexion épistémologique et de prise en compte de l'« habitus disciplinaire », fait appel à ce « système de schèmes de perception et d'appréciation » ou ce « capital collectif de méthodes ou de concepts spécialisés »<sup>261</sup> (Bourdieu, 2001 : 129) dont la sociolinguistique fait partie en didactique des langues et des cultures.

Pour le cas d'un contexte africain postcolonial, l'étude sociolinguistique nourrit la réflexion générale et inversement. Il convient alors de connaître les contours exacts de la situation sociolinguistique contemporaine. Ainsi pour une étude portant sur la question linguistique, il est important de pouvoir répondre à un certain nombre de questions. Comment la situation linguistique à la veille de l'indépendance peut-elle être caractérisée ? Comment a-t-elle évolué ? Quels sont aujourd'hui les langues et les répertoires linguistiques des Angolais ? Quelles conséquences sociales ces usages

---

<sup>260</sup> Nous disons « en lien » au sens où le substantif didactique n'est pas systématiquement utilisé dans l'appellation de Masters en France qui pourtant sont pensés et enseignés par nombre de didacticiens des langues et des cultures. Inversement, les équipes enseignantes des « Masters FLE » se caractérisent également par leur pluridisciplinarité. Cette « sur-spécialisation » des études supérieures, fruit de la concurrence entre universités, mène à une forme de division disciplinaire quelque peu confuse et prêtant à débat alors même que l'on continue à s'interroger sur la constitution de la didactique des langues et des cultures en tant que champ scientifique. Pour autant, la possibilité même de cette subdivision commune à d'autres disciplines (les *Southern Theories* tout autant que les études sur le genre, la mobilité ou encore les migrations n'en sont que quelques fragments d'exemples) souligne justement la richesse de la réflexion en didactique des langues et des cultures.

<sup>261</sup> À titre illustratif, Dabène (1990) pose trois thèmes d'études pour toute situation pédagogique : le contexte, la situation sociolinguistique et les modes de transmission. Notre intention étant bien d'étudier les configurations de la situation de l'enseignement en langue et des langues en Angola, une connaissance aussi extensive que possible de la situation linguistique est nécessaire. Les concepts développés en sociolinguistique font bien partie de ce « capital collectif » du didacticien des langues et des cultures justement parce que les réflexions sociolinguistiques font partie des éléments déterminants pour la compréhension de tout contexte objet de la didactique des langues et des cultures.

impliquent-ils ? Quelles relations entretiennent les locuteurs avec la question identitaire vis-à-vis de leurs langues ? Centrées sur le sujet et les communautés linguistiques, ces réflexions mènent ensuite à prendre en compte leur articulation avec la constitution de la nation angolaise : quelle place est aujourd’hui réservée aux langues nationales ? Quel est le niveau d’adéquation des politiques linguistiques actuelles avec cet environnement linguistique spécifique ? Quelles sont les implications du global sur ce contexte local ou, autrement dit, quel est l’impact des politiques linguistiques supranationales sur la place officielle des langues en Angola et le système éducatif national ?

Dans la première partie de ce chapitre, nous traitons des effets des contacts de langues durant l’époque coloniale et plus particulièrement du phénomène de diglossie. La mise à profit du cadre historique (*cf.* chapitre 4) permet d’opérer une approche historicisée. Nous dressons ensuite le cadre sociolinguistique général, en mettant notamment l’accent sur l’important changement de langue postcolonial. La troisième partie s’attache à esquisser les contours de la question linguistico-identitaire en s’appuyant sur un corpus qualitatif de discours sur les langues tenus par des Angolais. La quatrième partie vise à mettre au jour l’état des politiques linguistiques concernant les langues nationales et de l’agenda gouvernemental à ce propos. Enfin, dans l’intention de considérer l’un des impacts de la globalisation sur le contexte angolais, nous présentons les résultats de l’analyse comparative de discours officiels supranationaux en les articulant avec le fait politico-linguistique national.

## 5.1 Effets des contacts de langues en Angola : spécificités de la diglossie coloniale

« *Putu ia longa, kimbundu kia logololo* »<sup>262</sup>.

Cette expression en langue kimbundu signifie « le portugais enseigne, le kimbundu explique ». Elle est propice à introduire cette réflexion sur l’évolution postcoloniale de la diglossie coloniale. Dans une vision fonctionnaliste, l’apprentissage, et *a fortiori* l’école coloniale, semblent soumis à la coexistence et au contact de deux langues. Au sens premier, l’une, celle du colon, servirait à enseigner sans expliquer ; l’autre, celle du foyer des enfants angolais, servirait à expliquer sans enseigner. Mais en creux,

<sup>262</sup> En portugais : *O português ensina, o kimbundu explica* (cité par Carral, 1997 : 138).

transparaît la prise en compte des conditions de la situation d'enseignement / apprentissage coloniale. Le portugais est la langue d'enseignement et de ce fait elle est la langue du véritable savoir, tant réel que symbolique. Être civilisé à cette époque revient à connaître le savoir de l'homme blanc et à apprendre dans cette langue étrangère venue de métropole. Pourtant, donner au kimbundu la fonction explicative équivaut à induire le passage vers l'autre langue et à accepter de fait la langue nationale comme nécessaire et facilitatrice de l'acquisition.

Cette expression pourrait donc être une forme de *motto* destiné à l'ensemble des enseignants qui s'attachent à alphabétiser en portugais des apprenants non lusophones. Malgré des politiques coloniales opposées à l'usage des langues nationales à l'école (cf. *Supra.* : 162 et sq. ; 191 et sq.), l'administration scolaire coloniale ne peut qu'accepter une réalité des salles de classe : celle du bilinguisme, celle du contact entre la langue portugaise et la / les langue(s) maternelle(s) des colonisés. La majorité des enseignants sont pour la plupart eux-mêmes juste alphabétisés et peu experts en portugais. Ils parlent la même langue nationale que leurs élèves quand ils vivent en milieu rural et, en s'éloignant du littoral, en milieu urbain. Le profil des apprenants et des enseignants de l'époque permet de prendre mesure de l'ampleur de la situation de diglossie coloniale : deux langues occupant des rôles sociaux différents sont utilisées par une partie des locuteurs, celle justement qui est bilingue.

Avant d'aborder la question de la diglossie coloniale, il convient tout d'abord de revenir brièvement sur les notions de contact de langues et de communication exolingue.

### 5.1.1 Contacts des langues et communication exolingue : essai d'historicisation

Dans sa célèbre étude consacrée aux langues en contact, Weinreich (1953) considère que [eng] *deux ou plusieurs langues sont dites EN CONTACT si elles sont utilisées alternativement par les mêmes personnes*<sup>263</sup> (Weinreich, 1953 : 1). Il définit à la suite le « bilinguisme » comme l'utilisation alternée de deux langues et le « bilingue » comme personne impliquée dans ce bilinguisme. À propos du plurilinguisme il déclare :

---

<sup>263</sup> *Two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons.*

[eng] *sauf indication spécifique, l'ensemble des remarques concernant le bilinguisme s'appliquent également au plurilinguisme, la pratique d'utiliser alternativement trois langues ou plus*<sup>264</sup> (Weinreich, *Ibid.* : 1).

Dans cette conception, le linguiste doit étudier les phénomènes d'interférences qui résultent des contacts de langue notamment au travers de leur impact sur les normes des langues. L'apport significatif de Weinreich est de montrer dès 1953 que langue en contact peut signifier tout à la fois contact entre « langues », « dialectes d'une même langue » ou « variétés d'un même dialecte » posant de manière explicite sa prise en considération de la variation et des écarts vis-à-vis de la norme.

Une autre idée d'importance développée par Weinreich est celle de l'émergence d'interférences linguistiques qui dépendent, pour l'individu bilingue, de facteurs tant individuels que socio-culturels. Partant du principe que les langues sont stables (vision normative), ce serait alors le statut relatif des langues attribué par les locuteurs qui impliquerait la modification. Il évacue donc la question du statut réel des langues pour s'attarder sur le statut relatif et se centrer sur les sujets bilingues. Pour cette raison, les critères socio-culturels et psychologiques sont conçus comme les déterminants de la « domination » d'une langue sur l'autre.

[eng] *Dans certaines conditions sociales, la maîtrise de la langue devient importante pour un individu non pas seulement comme medium de communication, mais comme moyen d'avancée sociale*<sup>265</sup> (Weinreich, *Ibid.* : 78).

D'après le cadre historique dressé au chapitre 4, il est clair que de telles conditions sociales sont en œuvre en Angola dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle et d'autant plus au 20<sup>e</sup> siècle. Pour obtenir le statut social d'*assimilado* dans les territoires d'outremer portugais, la maîtrise de la langue coloniale est une condition juridique. Outre la nécessité de communiquer avec le colon, celui qui domine socialement, la langue est un moyen de s'élever dans la société coloniale.

*La dominance d'une langue pour un individu bilingue peut seulement être interprétée comme une configuration spécifique ou le syndrome de caractéristiques sur lesquelles la langue est évaluée*<sup>266</sup> (Weinreich, *Ibid.* : 79).

<sup>264</sup> *unless otherwise specified, all remarks about bilingualism apply as well to multilingualism, the practise of using alternately three or more languages.*

<sup>265</sup> *Under certain social conditions, the mastery of language becomes important for an individual not merely as a medium of communication, but as a means to social advance.*

Pour les Angolais, ce bilinguisme / plurilinguisme et cette conscience de la valeur sociale du portugais sont accrus quand ils vivent en milieu urbain, *a fortiori* dans la capitale, Luanda. La valeur sociale des langues est dès lors soumise à une évaluation individuelle influencée par l'idéologie dominante à ce propos.

Au 19<sup>e</sup> siècle, Luanda est « la première île créole de l'archipel angolais » selon la métaphore du poète et chercheur Fernandes de Oliveira (1970). Pendant la plus grande partie de la colonisation, un faible nombre d'individus originaires d'Europe se fixent en Angola. Luanda est un des premiers noyaux urbains créés par les Européens sur le littoral de l'Afrique subsaharienne. Cette implantation européenne précoce se traduit par la coexistence au quotidien, sur un territoire plus ou moins rigoureusement délimité, de ces Européens et des Angolais.

En 1886, soit dans les premières années de l'« Ère des empires » qui va reconfigurer l'espace mondial et colonial, les effets des contacts pluri-centenaires entre la langue portugaise et le kimbundu, langue des Mbundus vivant sur ces terres (et dans une mesure très faible avec les autres langues d'Angola), sont attestés par Macedo Soares, un Brésilien. Le contact des langues dans cette ville dont les conditions sont proches de celles de l'insularité aurait donné lieu à la formation d'un créole aujourd'hui disparu.

*Il existe un fait curieux en Angola et dans les autres possessions d'Afrique australe : la coexistence de trois vocabulaires : le portugais parlé par les Portugais entre eux ; le bundu, pour les Noirs entre eux ; et un intermédiaire, que nous qualifierons de créole ou métis, utilisé dans les relations entre Nègres et Blancs, et également par les étrangers quand ils veulent se faire comprendre par les Portugais ou par les Noirs. Le métis se compose de mots portugais adaptés au génie du bundu et qui tend à se généraliser et à se stabiliser, par le fait même qu'il soit compris et parlé par les trois groupes de la population, Noirs, Portugais et étrangers*<sup>267</sup> (Macedo Soares, 1886, cité par Chavagne, 2005 : 25-26).

Extrait d'un article publié par une « société de géographie » européenne implantée dans le Sud (au Brésil) à l'époque où les nations européennes fixent le partage de l'Afrique (Traité de Berlin), ce commentaire dépeignant une situation linguistique où

<sup>266</sup> *The dominance of a language for a bilingual individual can only be interpreted as a specific configuration or syndrome of characteristics on which the language is rated.*

<sup>267</sup> *Dá-se mesmo um facto curioso em Angola e mais possessões d'Africa Austral : a coexistência de três vocabulários : o português falado pelos portugueses entre si; o bundu, pelos negros entre si, e um intermédio, a que chamaremos de crioulo ou mestiço, usado nas relações dos negros com os brancos, e também pelos estrangeiros quando se querem fazer entender com portugueses ou com negros. O mestiço se compõe de palavras portuguesas acomodadas ao génio do bundu e tende a se generalizar e firmar, por isso mesmo é que é percebido e falado pelos três grupos da população, negros, portugueses e estrangeiros.* Notons la divergence orthographique pour la graphie <portuguez> aujourd'hui notée <português>.

coexistent trois langues, dont un créole<sup>268</sup>, s'inscrit pour partie dans l'idéologie linguistique de l'époque<sup>269</sup>.

La langue, avant tout « parlée » et « comprise » dans la vision de Macedo Soares en 1886, est certes réduite à son « vocabulaire » mais elle est appréhendée au niveau de son versant oral. Justement, ce souci de la communication orale traduit la prise en compte de la réalité sociolinguistique des villes coloniales du littoral africain : il y a la nécessité d'une *lingua franca* comme pour les villes du pourtour méditerranéen quelques siècles plus tôt. La situation décrite par Macedo Soares montre que la langue « créole » ou « métisse » est l'intermédiaire entre le portugais et le « bundu » et donc le siège des « interférences » décrites par Weinreich (qu'elles soient phoniques, grammaticales, lexicales ou encore syntaxiques). Macedo Soares reproduit l'amalgame, commun à l'époque, fait entre l'ethnie Mbundu et sa langue, le kimbundu<sup>270</sup>.

Le créole de base portugaise est donc teinté de kimbundismes et atteste des contacts forts entre les Portugais et les Mbundus qui ont conduit à la formation d'une langue hybride dans un contexte de séparation sociale et raciale nette entre les Portugais et les Angolais noirs, les indigènes.

Avec la conquête systématique du territoire dès la fin du 19<sup>e</sup>, le modèle linguistique métropolitain s'impose et rompt l'insularité luandaise, « condition génératrice de l'ancien créole, et cette condition ne sera pas davantage maintenue dans le reste de l'*archipel* » (Chavagne, 2005 : 26). Le contact entre langues se poursuit mais conduit à un nouvel environnement linguistique : avec l'accroissement progressif du nombre de colons vivant de manière permanente en Angola et des politiques coloniales plaçant la

---

<sup>268</sup> À la même période, des pidgins et des créoles se forment au Cap Vert, en Guinée Bissau, en Casamance et à São Tomé et Príncipe.

<sup>269</sup> Dans la continuité des études de philologie et de grammaire comparée, le lexique (ou vocabulaire) occupe une place centrale. Toutefois la reprise de l'expression « le génie de la langue » renvoie pour la France au siècle des *Pensées* de Pascal et à la création de l'Académie française (1635) par Richelieu, ce 17<sup>e</sup> siècle où l'on se prête à vouloir fixer la langue de la cour (Vinet, 1853). Reconnaître au kimbundu son « génie » vient donc en contrepied du discours dominant qui considère les langues indigènes comme des sous-langues ou des dialectes, voire des patois dont l'Abbé Grégoire coordonne l'étude et Jules Ferry acte l'interdiction d'usage à l'école française métropolitaine.

<sup>270</sup> Dans le lexique des particularités lexicales du portugais d'Angola, un travail tout à fait remarquable mené par Chavagne (2005, annexe 2, 144 pages), l'entrée pour *bundu* est la suivante :

*mbundu* n. ou adj.

*n'bundo*

*Qui appartient au groupe Mbundu. Du nom que les Mbundu se donnent.*

langue au cœur du rapport de domination, il y a un retour normatif et avec lui une disparition du créole angolais. Pour autant, les effets de ces contacts se poursuivent.

[eng] *Après l'indépendance, les subtilités coloniales de la race, du pedigree, de la langue, de l'éducation et de l'ambition devaient hanter le MPLA alors qu'il luttait pour créer une élite dirigeante stable dans la capitale. Malgré leurs différences, cependant, toutes les factions assimilées de la société coloniale, nouvelles et anciennes, noires et marronnes, avaient un avantage significatif en terme d'opportunité en comparaison avec la foule des demandeurs d'emplois qui affluaient vers la ville depuis l'intérieur rural largement illettré. La minorité éduquée avait également le dessus politique sur la population de l'intérieur – que ce soit dans le Sud, le centre ou le Nord – dès lors qu'il s'agissait de négocier le futur de l'Angola. La langue était pouvoir dans les politiques africaines postcoloniales et c'était les assimilados qui parlaient portugais, la langue du commandement*<sup>271</sup> (Birmingham, 2002 : 149).

Pour tout sujet angolais de langue maternelle non portugaise, l'enjeu d'une lusophonie effective est étroitement associé à la scolarisation qui constitue la principale porte vers de plus grandes opportunités sociales. Qui est lusophone accède à de meilleures opportunités sociales et peut devenir un véritable acteur des interactions verbales plurilingues.

De Pietro (1988) définit le contact de langues par l'ensemble des phénomènes sémiotiques qui témoignent de cette rencontre.

*Cette définition peut paraître trop empirique dans la mesure où elle ne se fonde que sur des données explicites, directement observables. Elle possède surtout une valeur heuristique car elle n'affirme rien a priori* (De Pietro, 1988 : 67)

La typologie de De Pietro<sup>272</sup> a pour défaut de limiter les contacts au bilinguisme et donc à l'usage d'une ou de deux langues, excluant ainsi les situations de plurilinguisme

<sup>271</sup> *After independence, the colonial niceties of race, pedigree, language, education and ambition were to haunt the MPLA as it struggled to create a stable ruling establishment in the capital city. Despite their differences, however, all of assimilated factions of colonial society, new and old, black and brown, had a significant advantage in terms of opportunity when compared to the throngs of job seekers who flocked to the city from the largely illiterate rural hinterland. The educated minority also had a political edge over the people of the interior – whether in the south, the centre or the north – when it came to bargaining over the future of Angola. Language was power in postcolonial African politics and it was the assimilados who spoke Portuguese, the language of command.*

<sup>272</sup> De Pietro pose les bases d'une typologie des situations de contacts linguistiques en proposant un espace comportant deux axes variationnels qui s'entrecroisent et permettent de « définir des formes prototypiques de communication qui, concrètement, se réalisent » :

l'axe unilingue / bilingue

l'axe endolingue / exolingue.

En résulte un champ variationnel bidimensionnel organisé autour de quatre formes de communication prototypiques :

la communication endolingue / unilingue (1) ; l'exolingue / unilingue (2) ; l'exolingue / bilingue (3) ; l'endolingue / bilingue (4).

fréquentes en Afrique subsaharienne, c'est-à-dire l'ensemble des situations de contacts où plus de deux langues font partie du répertoire langagier des locuteurs.

Nous avons vu que dans le cas de la colonisation en Angola, le bi/plurilinguisme est plus le fait des colonisés que des colons, plaçant donc les Angolais ayant des compétences en portugais dans une situation « unilingue / exolingue<sup>273</sup> » lorsque, ne faisant pas partie du petit groupe constituant l'élite coloniale, la langue du colon n'est pas leur langue maternelle.

Toutefois, même de manière minoritaire, d'autres types de communication sont en œuvre. Dans le cas des missionnaires ou des colons de l'intérieur durant l'ère coloniale, la nécessité religieuse ou économique les mène à apprendre la langue des indigènes, faisant d'eux des individus bilingues (voir plurilingues comme dans le cas d'Estermann, *cf. Supra.* : 153). De Pietro interroge justement le sens de la situation de communication unilingue / endolingue.

*En effet, selon notre point de vue de linguiste, la variation est un phénomène constitutif de toute langue, et il n'y a pas deux locuteurs qui possèdent un répertoire linguistique, ou une «grammaire», totalement identique (Berrendonner, Le Guern et Puesch, 1983<sup>274</sup>). Par conséquent, toute communication – exceptée peut-être celle qui s'instaure entre machines et, parfois, selon les mythes, entre jumeaux... – présuppose la rencontre d'une pluralité de lèctes (qu'il s'agisse d'idiolectes, de sociolectes, de dialectes ou de langues) liés aux divergences entre les compétences communicationnelles respectives des interlocuteurs. Et il s'avère alors que ceux-ci mettent en œuvre des procédés d'ajustement (travail de définition lexicale par exemple), d'auto / hétéro facilitation (énoncés inachevés, reformulations, etc.) qui – objectivement – sont caractéristiques de ce que nous appelons la communication exolingue. Ainsi, d'un point de vue purement technique et descriptif, la communication unilingue / endolingue ne semble guère exister ! (De Pietro, 1988 : 79).*



Figure 31 : Espace constituant la typologie des situations de contacts de langue selon De Pietro (1988 : 70).

<sup>273</sup> Porquier (1984) donne la définition suivante de la communication exolingue :

*La communication exolingue est celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une langue maternelle commune, par opposition à la communication endolingue qui renvoie à la communication entre individus de même langue maternelle (Porquier, 1984 : 18).*

<sup>274</sup> Berrendonner A., Le Guern M. et Puesh G. (1983), *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, PUL.



L'existence d'un créole dans l'« archipel » constitué des centres urbains coloniaux puis l'usage d'une variété locale du portugais souligne la justesse de cette remarque : comment en effet le colon aurait-il pu passer outre certaines lexies ou tournures propres au contexte angolais ?

Rappelons que pour la carte des ethnies d'Angola retenue pour présenter les différentes aires linguistiques en Angola (*cf. Supra*, figure 10 : 136) trois formes écrites coexistent pour lister les ethnies et leurs langues respectives : le portugais « correct », le portugais « courant » et la langue « native ». Pour l'ethnologue Lopes Cardoso, qui élabore cette cartographie en 1962, la graphie des formes courantes et natives constitue un effort d'exhaustivité et de précision scientifique. Tout en s'intéressant aux langues ethniques d'Angola, il conçoit une norme pour la variante du portugais qui sert de langue « courante », de langue véhiculaire ou, pour reprendre l'expression employée par Ngalasso et Ploog (1998) au sujet du français parlé à Abidjan, de langue « populaire ». Il acte ainsi la nécessité de la prise en compte de cette variation qu'il normalise par le travail même de transcription et qu'il nationalise en laissant entendre qu'il y a une seule norme pour l'ensemble du portugais populaire d'Angola.

À l'époque contemporaine, le fait que la langue portugaise normée demeure la langue de référence à l'école complexifie largement la question éducative dans son ensemble. Ainsi, si nous revenons à l'expression kimbundu qui a ouvert cette réflexion, « le portugais enseigne, le kimbundu explique », il est certain qu'elle révèle la difficulté linguistique et cognitive pour l'enfant non lusophone à son entrée à l'école. Cependant, elle évacue les autres langues des enfants angolais (umbundu, kikongo, etc.) et elle passe également sous silence le problème de la variation en portugais pour les enfants ayant aujourd'hui le portugais pour langue maternelle ou même seconde.

Les propos tenus par Spaëth (2005b) au sujet du français dans les dix-sept nations africaines où l'ancienne langue coloniale est celle de l'école postcoloniale nous semblent tout-à-fait valables à propos du portugais dans le contexte angolais et ceux des autres PALOP.

*La tension linguistique et cognitive interne au système éducatif africain est particulièrement intense dans la mesure où traditionnellement le français y est constitué en langue de référence, modèle d'une certaine élite coloniale, où le purisme et l'écrit littéraire dominant. Cette norme fonctionne pourtant in absentia, dans la mesure où le plus souvent elle n'est effectivement partagée dans l'usage ni par la moyenne des enseignants ni par la moyenne des élèves. Dans tous les cas, elle peut apparaître*

*comme le produit figé d'une histoire sociale particulière de la pédagogie coloniale, instituée depuis lors comme signe distinctif des classes sociales les plus favorisées (variété acrolectale), qui par ailleurs peuvent avoir l'usage des formes populaires (variétés méso- et basilectales)* (Spaëth, *Ibid.* : 187-188).

Ce constat se révèle pour l'écrit dans la littérature angolaise d'expression portugaise (cf. *Infra.* : 238 et sq.) qui constitue une des preuves de la situation de diglossie coloniale en Angola selon Lienhard (2008). Avant d'aller plus en avant dans l'analyse de ce phénomène et pouvoir en discuter la pertinence pour l'Angola contemporain, il convient tout d'abord de revenir brièvement sur l'origine de la notion de diglossie.

### 5.1.2 Diglossie et communication exoligue

En 2001, dans sa préface à la troisième réédition de *Linguistique et colonialisme* publié en 1974 (année de la Révolution des œillets au Portugal qui rend la colonisation portugaise caduque), Calvet écrit :

*Je n'avais pas encore lu l'article de Ferguson sur la diglossie, mais à y réfléchir c'est ce modèle que je sentais confusément comme commun aux deux situations : dans le Mali indépendant, la domination d'une langue officielle minoritaire, le français, sur une dizaine de langues africaines ; dans la Tunisie de mon adolescence, la même domination du français sur l'arabe, le maltais, l'italien...* (Calvet, 2002 [1974] : 10).

À l'image de Calvet, notre expérience précoce de l'Afrique nous a menée à percevoir dès l'enfance le rapport de domination linguistique engendré par le fait colonial, ce que nous n'appelions pas encore la diglossie. La diglossie est l'une des notions phares de la sociolinguistique tout autant qu'un phénomène social ayant toujours retenu notre attention dans sa dimension – et son évolution – postcoloniale. Nous faisons le choix d'appuyer les propos à suivre sur le travail de synthèse que Tabouret-Keller a consacré à la notion de diglossie en 2006<sup>275</sup>. Elle considère que la catégorisation utilisée par Ferguson en 1959 (variété haute et basse) « fige » de manière trop sommaire des situations linguistiques hétérogènes (2006 : 116). Pour autant, il est clair que pour les sociétés coloniales en Afrique le rapport de domination linguistique place bien la langue du colon au sommet de la pyramide sociale, en particulier à partir du moment où les métropoles mettent en place des structures scolaires coloniales dont le modèle et la

<sup>275</sup> On ne saurait actuellement compter les écrits mettant en œuvre la notion de diglossie, pour l'illustrer, voire la redéfinir. Parmi les termes mis en circulation en sociologie du langage et en sociolinguistique, c'est certes l'un des plus féconds. Appliqué d'abord dans le cas bien précis de la situation du grec contemporain (Psichari, 1928) et de l'arabe (Marçais, 1930), il fait aujourd'hui office de bonne à tout faire dans toutes les situations dans lesquelles deux ou plusieurs idiomes sont en usage (Tabouret-Keller, 2006 : 111).

langue sont ceux de la métropole. Dès lors qu'on traite des contextes d'Afrique subsaharienne, l'extension de la notion de diglossie aux rapports entre langues génétiquement non apparentées développée par Fishman (1967) la rend fonctionnelle<sup>276</sup>.

La notion de registre devient centrale pour Ferguson (1991) trente ans après son premier essai de théorisation à propos de la diglossie. Même s'il ne se défait pas de la distinction haute et basse, il est clair qu'il intègre les apports ultérieurs que forment les travaux de Hymes (1972) au sujet de la compétence de communication – repris et complétés par Canale et Swain (1980) puis par Moirand (1982) notamment – qui se définit à travers la prise en compte des éléments du « speaking modèle » : les interlocuteurs, leurs relations, leurs rôles sociaux (les registres de langue, les variétés de langue, les tonalités, les gestes, etc. s'accordent en fonction de ces paramètres), les intentions de communication, le contexte physique, le thème de l'échange et l'événement de communication.

Il apparaît par ailleurs que la distinction dressée par Porquier permet d'affiner la réflexion sur la communication exolingue induite par la part des locuteurs bilingues acteurs d'une « situation » diglossique :

*On voit [...] que la distinction entre situation exolingue et communication exolingue apparaît pertinente. On a d'une part des paramètres qui renvoient aux deux axes (endolingue / exolingue et unilingue / bilingue) comme composantes de la situation ; d'autre part des instances de communication (des « événements langagiers », pour De Pietro (1988) qui, de façon variable, mobilisent et actualisent ces paramètres. La compétence bilingue respective des interlocuteurs n'est pas un prédicteur de la nature unilingue / bilingue de l'échange, mais l'un des paramètres de l'observation (Porquier, 1994 : 166).*

---

<sup>276</sup> En 1991, Ferguson, en s'appuyant sur la situation linguistique au Liban où quatre langues principales sont en contact (variété haute de l'arabe, arabe dialectal libanais, français et anglais) admet qu'il aurait dû reconnaître que la diglossie fait bien souvent [eng] « partie d'une distribution plus large des usages des langues dans une situation linguistique générale » (*part of a larger array of distribution of language uses in a general language situation*). Il reformule en conséquence sa théorie.

*Si nous supposons qu'il y a deux dimensions basiques dans la variation linguistique, la variation dialectale corrélée à la place du locuteur dans la communauté et la variation de registre corrélée aux situations d'usage, alors les variétés H et B des diglossies sont des variantes de registre, et non des variantes dialectales. Il peut également y avoir une variation dialectale tant dans la variété H que la variété B (typiquement plus dans B), et il peut même y avoir une variation dialectale (régionale et / ou sociale) dans les schémas d'usage, les « allocations fonctionnelles » de la variété correspondante. Mais les variétés H et B représentent des variations par situation d'usage, c'est-à-dire que les utilisateurs individuels ont la variation H-B dans leur répertoire de variation qui peut être adapté en fonction des destinataires, des sujets, des cadres, etc., et leur schéma de variation, dans une large mesure, est conventionné et fait partie du répertoire de la communauté (Ferguson, 1991 : 56) (If we assume that there are two basic dimensions of variation in language, dialect variation correlating with the place of the speaker in the community and register variation correlating with occasions of the use, then the H and the L varieties of diglossias are register variants, not dialect variants. There may of course be dialect variation in either the H variety or the L variety (typically more in L), and there may even be (regional and/or social) dialect variation in the patterns of use, the “functional allocations” of the respective variety. But the H and L varieties represent variations by occasions of use, i.e. individual users of the language have the H-L variation as part of their repertoire of variation that can be drawn on for use with different addressees, topics, settings, etc., and their pattern of variation is to a large extent conventionalized and part of the community repertoire).*

### 5.1.3 La diglossie coloniale et la littérature angolaise d'expression lusophone

Pour le contexte angolais, la langue officielle coloniale est minoritaire jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Elle est réservée d'un côté aux représentants politiques, militaires et religieux de la puissance coloniale et de l'autre à des membres privilégiés de la société créole autochtone. Dans le cadre de cette diglossie spécifique, une élite se forme. Au plan local, elle est la plus experte dans la langue seconde au point que cette dernière devient parfois sa langue maternelle. Se pose alors le problème de la langue d'origine – en Afrique, elle renvoie à l'ethnicité et entraîne de nombreuses considérations identitaires. Pour l'historien et ethnologue suisse Lienhard, la société coloniale angolaise constitue un cas typique de diglossie coloniale.

[por] *La diglossie coloniale fait coexister, au sein d'une même communauté ou formation sociale, deux langues (ou variétés) de prestige social inégal. La première (A) correspond à la langue (ou variété) qui s'impose dans la communication écrite, dans l'espace du pouvoir et de « haute culture » ; la seconde (B) est la langue (ou la variété) qui est utilisée dans la communication*<sup>277</sup> (Lienhard, 2008 : 219-220).

La notion de « prestige social » implique la prise en compte des représentations et des attitudes des sujets vis-à-vis des langues en présence. Elle permet également de mettre en exergue le rapport de pouvoir qui s'instaure entre locuteurs des différentes langues en présence. Les politiques coloniales portugaises puis les politiques postcoloniales, qui entérinent une distribution fonctionnelle des langues en maintenant le statut officiel du portugais, déterminent et actent officiellement quelle fonction, et conséquemment quel prestige, est attribué aux langues des Angolais.

Weinreich (1953) considère que la correspondance entre nationalisme et nationalité peut se traduire pour la langue à travers la notion de « loyauté linguistique » (*language loyalty*) qui peut être définie comme un principe de résistance aux changements fonctionnels ou produits par interférence.

[eng] *Une langue, comme une nationalité, peut être pensée comme un ensemble de normes comportementales ; la loyauté linguistique, comme le nationalisme, désignerait l'état d'esprit dans lequel la langue (comme la nationalité), en tant qu'entité intacte, et en contraste avec les autres langues, occupe une position haute dans une échelle de valeurs, dans une position ayant besoin d'être « défendue »*<sup>278</sup> (Weinreich, *Ibid.* : 99).

<sup>277</sup> *A diglossia colonial remete para a coexistência, no seio de uma mesma comunidade ou formação social, de duas línguas (ou variedades) de prestígio social desigual. A primeira (A) corresponde à língua (ou variedade) que se impõe na comunicação escrita, no espaço do poder e da "alta cultura"; a segunda (B) é a língua (ou variedade) que se usa para a comunicação.*

<sup>278</sup> *A language, like a nationality, may be thought of as a set of behaviour norms ; language loyalty, like nationalism, would*

Posée comme langue de l'unité nationale à l'indépendance de l'Angola, le portugais est effectivement placé par le pouvoir postcolonial dans une position distincte et sa valeur fédératrice implique une défense de cette position. En conséquence, l'ensemble de la population angolaise doit la parler et être alphabétisée dans cette langue. Être loyal à la nation angolaise ou encore à l'Angola du MPLA revient alors à être loyal à la langue de l'ancien colonisateur, ce qui, au plan culturel et identitaire, est source de tensions. La norme linguistique de l'ancienne métropole n'étant pas mise en question et étant celle de l'école postcoloniale, elle fait office de variété acrolectale.

Brièvement, Weinreich (1953) évoque le rapport entre langues en contact et cultures en contact. Il rappelle que pour certains anthropologues, le contact des langues est un aspect du contact des cultures et que « [eng] l'interférence des langues est une facette de la diffusion culturelle et de l'acculturation<sup>279</sup> ». Il pose de cette manière le postulat de la relation langue / culture tout en situant son propos dans une vision structuraliste où est mise en avant la prégnance de facteurs structuraux dans les interférences linguistiques et culturelles. Pour les auteurs, poètes et artistes locaux des contextes coloniaux puis postcoloniaux, la question linguistique dans le processus créatif souligne l'ambivalence et la tension de cette langue de l'Autre qui est devenue la langue du soi, le mouvement de la Négritude pour les élites francophones et plus tard celui des *Subaltern Studies* dans l'espace anglophone en étant de fortes manifestations sociales, conceptuelles et idéologiques. L'acculturation prend forme à travers la production littéraire et poétique et cette appropriation de la variété acrolectale. L'écrit constitue le lieu matériel et symbolique de cette tension qui mène aux questions culturelles et identitaires soulevées notamment par Césaire (1955), Mammi (1957), Mondlane (1966), Cabral (1973) ou Said (1996).

Le travail de Lienhard (2008) au sujet de l'écriture narrative en Angola pour étudier les manifestations et les effets de la diglossie coloniale constitue un apport intéressant pour notre réflexion : comment, d'un point de vue anthropologique, l'expression d'un point de vue, souvent contestataire, de la domination politique et idéologique se mêle-t-elle à celle de l'acculturation ?

---

*designate the state of mind in which the language (like the nationality), as an intact entity, and in contrast to other languages, assumes a high position in a scale of values, in a position in need of being "defended".*

<sup>279</sup> *language interference as a facet of cultural diffusion and acculturation.*

Lienhard revient tout d'abord sur les écrits du 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> (textes religieux ou portant sur la vie politico-administrative des colonies ou encore les récits de voyages et cartes) qui dans leur ensemble portent la marque idéologique et linguistique de la métropole. Au niveau linguistique, ils ne font apparaître que des emprunts lexicaux aux langues locales.

Le courant africaniste radical et indépendantiste angolais est véritablement institué par Dias Cordeiro da Matta, un disciple de Chatelain, lui-même missionnaire formé à l'ethnologie anglaise (l'étude du *folk lore* à cette époque) qui a une vision romantique et très figée des communautés linguistiques en Angola. En 1892, Dias Cordeiro da Matta J., qui appartient à un groupe activiste noir, publie le [por] *Livre national d'alphabétisation pour apprendre à lire kimbundu*<sup>280</sup>. Pour abolir la domination linguistique coloniale et rendre caduque la diglossie coloniale, il est nécessaire de mettre en concurrence le portugais avec une langue endogène, ici celle de l'élite luandaise, le kimbundu.

À partir de 1960 et la réalité des indépendances africaines, à l'époque où la décolonisation devient effective en Afrique et n'est plus seulement pensée, les écrivains angolais produisent des œuvres d'une littérature « nationale et décolonisée » (Lienhard, 2008 : 226). L'ensemble de ces auteurs, qu'ils soient métis ou non, font partie des *assimilados* – le lien entre statut juridique et expression littéraire étant alors implicitement posé. En creux, se pose la question des destinataires contemporains potentiels de ces œuvres et de la distance de ces élites avec la masse des analphabètes.

Lorsque l'indépendance devient une réalité concrète pour l'Angola, soit après 1975, des auteurs tels que Luandino Viera<sup>281</sup> interviennent au niveau de la structure de la langue portugaise pour revendiquer une spécificité culturelle et linguistique angolaise. Leur intention est de nouveau de rendre la situation diglossique caduque. Ainsi dans *Manana* de Agostinho Mendes de Carvalho (1978), il y a une thématisation du conflit

---

<sup>280</sup> *Cartilha nacional para se aprender a ler kimbundu*.

<sup>281</sup> Intellectuel qui a passé de longues années dans le camp de concentration de Tarrafal au Cap Vert.

entre monde moderne et monde traditionnel qui met en exergue l'importance de la question linguistique et des interférences<sup>282</sup>.

L'intention de montrer cette tension linguistique et identitaire est alors l'occasion de laisser une trace écrite à la langue dominée, celle habituellement exclue du champ social de l'écrit, celle que peu de lettrés sont capables d'écrire. Cette situation n'est pas sans rappeler celles des contextes créoles francophones. Coursil (1998) s'appuie par exemple sur l'étude du créole martiniquais dans le roman *Texaco* de Patrick Chamoiseau pour démontrer cette complexification et cette interpénétration des répertoires individuels.

*L'écriture du créole, son alphabétisation, son orthographe, sa scolarisation, son institutionnalisation traînant avec soi ses dangers, son cortège d'erreurs et d'errements idéologiques, les difficultés de sa phonétisation, bref sa faille et sa nécessité, se heurte à la réalité des faits, c'est-à-dire celle des sujets. Ces Antilles, si fortement lettrées en français, sont curieusement illettrées en créole. Le créole s'écrit, mais il reste sans lecteurs à une échelle suffisante. La lettre est tracée, mais reste hors la saisie. Certes, cet illettrisme chancelant n'empêche pas la langue d'être « vivante », mais il lui confère, s'il perdure, l'assurance de ne jamais pouvoir être une « langue morte » (Coursil, 1998 : 3).*

Coursil considère que le français créolisé et le créole francisé sont des exemples de commotion de langues dans un même sujet, processus qu'il considère comme douloureux et qu'il nomme une « glossalgie, une douleur muette de langage » (*Ibid.* : 6).

Pour l'Angola, territoire non insulaire et plurilingue, les répertoires individuels sont d'autant plus hétérogènes : outre les interférences entre les langues locales et le portugais, il faut prendre en compte toute l'étendue du continuum du portugais et donc l'ensemble des variétés en présence.

[por] *Vous allez voir : ce livre n'a pas de portugais du riche, non. De portugais du lycée, non plus. Du docteur, non. Du fonctionnaire, non. Du bureau, non. Il a seulement le portugais des gens, celui-là du quartier, du village, des champs*<sup>283</sup> (extrait du roman *Manana* cité par Lienhard, 2008 : 229).

Ces auteurs proposent un modèle alternatif pour dépasser et rendre caduque la diglossie coloniale : les variétés mésolectales trouvent leur place dans leurs récits et sont

<sup>282</sup> Lienhard convoque l'exemple des dialogues entre l'oncle « acculturé » et la mère représentante du monde traditionnel qui font figurer des interactions bilingues avec alternances codiques. Les anciens montrent une préférence pour le kimbundu alors que les personnages plus jeunes mélangent les deux langues, parlent différentes variétés sociolectales et s'expriment dans un « idiolecte afro-lusitanien » (Lienhard, 2008 : 229).

<sup>283</sup> *Vocês vão ver : este livrário não tem português cara, não. Português do liceu, não. Do Dr., não. Do funcionário, não. De escritório, não. Só tem mesmo português d'agente [da gente] mesmo, lá do bairro, lá da sanzala, lá do quimbo. Sanzala est un mot d'origine kimbundu et quimbo un de la langue kwanbama.*

l'expression de la variation qui caractérise la lusophonie postcoloniale tout autant que celle du sujet en situation de bilinguisme social. Toutefois, l'absence d'une langue africaine véhiculaire nationale (même à Luanda le kimbundu ne constitue pas une langue véhiculaire), ne peut permettre de rapprocher la situation sociolinguistique contemporaine en Angola de celle de nations où existent des « diglossies enchâssées »<sup>284</sup>. En Angola, aucune langue nationale ne joue le rôle de deuxième langue véhiculaire nationale comme le swahili aux côtés de l'anglais en Tanzanie. Par contre, l'évolution de la diglossie coloniale revient clairement à faire coexister le continuum de la langue portugaise dans toute sa variation aux côtés des langues nationales.

La partie à suivre, clairement centrée sur la situation sociolinguistique contemporaine, a notamment pour objectif de proposer une analyse de l'évolution postcoloniale de l'héritage de la diglossie coloniale.

## 5.2 Situation sociolinguistique générale

Pour introduire ces propos consacrés à la situation sociolinguistique angolaise, notre expérience en tant que simple habitante de la capitale angolaise durant deux années semble propice à dégager certains points saillants de ce contexte. En tant que sujet sensible à la vie des langues dans des espaces mondiaux variés, la communauté linguistique luandaïse nous a immédiatement interrogée. Tout d'abord, un regard comparatif montre qu'au contraire d'autres grands espaces urbains africains où nous avons séjourné et qui ont pour point commun avec Luanda d'avoir été d'importants centres périphériques de différents empires coloniaux – par exemple Rabat, Alger, Le Caire, Karthoum, Dakar, Bamako ou encore Lagos – la capitale angolaise est une ville où la langue de l'ancien colonisateur paraît omniprésente, à l'oral et à l'écrit. Le passant, s'il est « l'étranger » (Schütz, 1987 [1944]), ne manquera pas de remarquer, lorsqu'il circule dans l'espace urbain luandaïse, la très large prédominance du portugais tant dans les « écrits urbains » au sens de Bulot (2004) que dans les « interactions orales » au sens de Gumperz (1982).

---

<sup>284</sup> Calvet (2002 [1974] : 47) définit les diglossies enchâssées comme celles « imbriquées les unes dans les autres, que l'on rencontre fréquemment dans les pays récemment décolonisés ». Il illustre ce phénomène d'usage social des langues à travers une description de la situation sociolinguistique en Tanzanie : il distingue la diglossie entre l'anglais (la langue héritée du colonialisme) et le swahili (la langue nationale) de celle entre le swahili (la langue maternelle d'une minorité) et les autres langues africaines.



Le constat initial est que la situation de diglossie coloniale avancée par Lienhard (2008) a donné lieu à un environnement sociolinguistique contemporain – évidemment spécifique – qui présente, au niveau de la langue maternelle et véhiculaire dans la capitale, une distinction nette d’avec les situations sociolinguistiques d’autres grandes villes africaines bien décrites<sup>285</sup>. Toutefois, les espaces urbains contemporains du continent africain, postulés comme « espaces cosmopolites » dans la vision d’Appiah (2006) ou de Mbembe (2000) du fait même de la globalisation, ont en commun, Luanda comprise, un important plurilinguisme, tant individuel que collectif, qui met en contact les langues et les variétés de langues. De par notre statut de sujet vivant à Luanda – et dans une moindre mesure dans d’autres centres urbains du pays à l’occasion de nos missions professionnelles en province – notre expérience nous fait adhérer aux propos de Chavagne (2005) qui établit le constat suivant :

*on se trouve dans une situation linguistique où un grand nombre de langues sont en contact plus ou moins étroit, entre le superstrat (le portugais), l’adstrat (le français et l’anglais et les langues véhiculaires des pays limitrophes), et le substrat, constitué par l’ensemble des langues africaines d’Angola (Chavagne, 2005 : 20).*

Comme indiqué dans le chapitre historique, les frontières nationales tracées lors de la Conférence de Berlin en 1885 favorisent des contacts et des usages individuels des langues fort diversifiés :

*Au Nord et au Nord-Est de l’Angola, la République Démocratique du Congo (Congo-Kinshasa) et la République Populaire du Congo (Congo-Brazzaville) sont des pays où le français est langue officielle, et à l’Est comme au Sud la Zambie et la Namibie ont l’anglais comme langue officielle. [...] Cependant, les échanges diplomatiques et commerciaux, au niveau des grandes entreprises seulement, se font dans ces deux langues européennes. Les personnes qui circulent assez facilement d’un pays à l’autre, pour diverses raisons entre lesquelles un commerce informel actif, utilisent généralement leur propre langue africaine en usage de part et d’autre de la frontière (qui coupe toujours un groupe ethno-linguistique), ou à défaut une langue véhiculaire telle que le lingala, le swahili ou le cokwe pour les relations avec la République Démocratique du Congo (Chavagne, Ibid. : 20).*

Lors de notre séjour, nous avons eu l’occasion de découvrir une partie de l’Angola, essentiellement urbaine et inscrite dans la partie ouest du pays<sup>286</sup> (cf. annexe 5 : 9). Ainsi

---

<sup>285</sup> De manière générale, pour le cas de l’espace francophone africain, il existe un très grand nombre d’études. À titre illustratif, voir pour l’Afrique dite francophone le travail de Manessy (1994) ou, plus précisément pour la zone subsaharienne, Queffélec et Lafage (1997) ; au niveau d’une nation Dumont (1983) pour le Sénégal ou Benrabah (1999) pour l’Algérie ; au niveau d’une ville (Abidjan) Boutin (2002) ou encore Ploog (2007) ; au niveau d’un phénomène linguistique en particulier (variations orales du français en Afrique) Queffélec (2001) ; etc. Similairement, les études sur les espaces anglophones en Afrique abondent.

<sup>286</sup> Cette découverte inégale du territoire angolais reflète clairement la perpétuation d’un habitus historique pour la coopération linguistique française. Pour des raisons tout autant politiques, économiques que

pour ce qui est de notre connaissance sensible du terrain, en tant qu'observatrice participante, nous ne pouvons pas nous y référer dès lors qu'il est question des provinces de l'Est et du Sud-Est où l'adstrat principal est l'anglais, ce qui est aussi le cas dans la province de Namibe dans laquelle nous nous sommes rendue à plusieurs reprises. Pour les provinces septentrionales, il est très clair que nombre de locuteurs, en particulier chez les plus de quarante ans, ont le français et le lingala dans leur répertoire individuel. La question des adstrats linguistiques, en dehors des interférences linguistiques possiblement conséquentes dans les interactions orales, souligne qu'il serait réducteur de considérer le portugais comme seule « langue seconde » (Cuq, 1991) en Angola, Mpanzu (2015) allant même jusqu'à parler de « français d'Angola » dans le cas de la province de Uíge<sup>287</sup>. L'absence d'enquête qualitative à ce niveau empêche cependant de dresser une juste estimation de ces usages qui, en raison de l'exode urbain massif durant la guerre et des migrations historiques, ne se limitent pas seulement aux zones frontalières. Nous en donnerons deux exemples. Dans certains quartiers à Luanda, dont le justement nommé *Congolese*, l'usage du lingala et du français n'est pas anecdotique. Par ailleurs, dans la communauté linguistique des professeurs de français langue étrangère, il y a une importante proportion de sujets d'origine bakongo et éduqués en RDC (*cf. Infra* : 313) pour qui le français, tout autant que le portugais, est une véritable langue seconde.

---

pratiques, elle a laissé de côté les centres urbains de l'Est depuis ses débuts officiels en 1992, c'est-à-dire, durant la courte trêve dans le conflit armé et l'assouplissement de l'idéologie marxiste-léniniste résultant de la fin de la Guerre froide au niveau mondial. Quelques raisons majeures de cette mise à l'écart d'une partie du territoire sont l'état des routes et la qualité du trafic aérien, la dangerosité en raison du conflit jusqu'en 2002 et de ses conséquences ultérieures (le déminage étant largement d'actualité), l'absence d'interlocuteurs locaux. Voir à ce propos

Au sujet du trafic aérien, rappelons que la Taag, compagnie aérienne nationale, étant sur la liste noire établie au niveau international, il est interdit (aux diplomates et agents du gouvernement français) ou fortement déconseillé d'effectuer des vols locaux pour les ressortissants étrangers. Ainsi l'enclave de Cabinda, difficilement accessible par voie terrestre en raison de l'instabilité dans la partie de la RDC nécessaire à traverser, est délaissée physiquement par les services de l'Ambassade de France en Angola qui ne peuvent pas prendre l'avion pour s'y rendre. Sous couvert de notre rattachement au Ministère de l'éducation national angolais nous avons néanmoins réussi à effectuer une mission de quelques jours à Cabinda.

Quant au déminage, il convient de rappeler que l'Angola est classé comme deuxième nation la plus minée au monde derrière le Cambodge. Le déminage des zones affectées a commencé en 1994 durant une mission des Nations Unies. Aujourd'hui, la majorité des opérateurs du déminage sont des ONG ainsi que des compagnies nationales privées lorsqu'il s'agit de déminer un terrain choisi pour investir. Malgré un travail de recueil de données mené conjointement par différents organismes internationaux – et cruciallement nécessaire pour les populations locales vivant sur des terrains potentiellement minés – les problèmes persistent à ce niveau. L'absence d'utilisation d'une cartographie militaire des terrains minés durant les longues années de conflit postcolonial rend la tâche des experts d'autant plus malaisée. Voir pour plus de détails le site du *Monitor*, organisme indépendant produisant des rapports et évaluations à ce niveau et servant de régime de surveillance pour le Traité d'Ottawa (Convention sur l'interdiction des mines antipersonnelles) signé en 1997 (Landmine and Cluster Munition Monitor, 2014).

<sup>287</sup> Pour autant, l'auteur ne présente pas de corpus ou de traits descriptifs permettant d'étayer cette hypothèse.

Ces quelques remarques introductives appellent à dresser un cadre plus précis des usages des langues en Angola.

### 5.2.1 Usages des langues et disparités nationales

Pour présenter les langues actuellement en présence et en contact, nous avons choisi de croiser les données historiques et cartographiques avec celles recueillies lors d'une enquête récente menée par l'Institut national des statistiques angolais<sup>288</sup> (2011). *L'enquête intégrée sur le bien-être de la population*<sup>289</sup>, financée conjointement par le gouvernement angolais, l'Unicef et la Banque mondiale, a été réalisée entre mai 2008 et mai 2009 auprès de 12 500 foyers angolais (correspondant à 53 541 personnes) répartis dans les dix-huit provinces. Son objectif général était d'obtenir des informations sociodémographiques et économiques pour actualiser les indicateurs de développement. Toutefois, nous utilisons ces données officielles par défaut et il convient de les considérer avec réserve. À titre illustratif, le tableau ci-après met en regard les données extraites de deux publications consécutives de l'INE.

Langue maternelle	2011 (en %)	2012 (en %)
<b>Portugais</b>	38,6	39
<b>Umbundu</b>	26	26
<b>Kikongo</b>	7,9	14
<b>Kimbundu</b>	6,8	8
<b>Chokwe</b>	6,6	7
<b>Autres</b>	14,1	6

Figure 24 : Tableau comparatif du nombre de locuteurs par langue maternelle en 2011 et 2012, d'après INE (2011 ; 2012).

À un an d'écart, les fluctuations du nombre de locuteurs par langue maternelle sont aberrantes, en particulier lorsqu'il s'agit de la langue kikongo. Toutefois, l'enquête de 2011, plus précise, différencie avec pertinence les locuteurs du kikongo et du fiote : l'écart peut donc en partie être expliqué du fait de l'amalgame fait dans l'enquête de 2012 entre deux langues différentes.

<sup>288</sup> Instituto Nacional de Estatística (INE).

<sup>289</sup> Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População.

Malgré cette incertitude concernant la fiabilité des données et son caractère quantitatif limité pour représenter l'ensemble de la population angolaise estimée à au moins 20 millions d'habitants, *L'enquête sur le bien-être de la population* de 2011 (INE) a toutefois permis un recueil de données inédit pour la période postcoloniale, aucun recensement ou enquête sociodémographique n'ayant été effectué à l'échelle nationale jusqu'en 2014<sup>290</sup>. Dans le document publié par l'INE, les données concernant les langues des Angolais sont présentées synthétiquement sous forme de deux tableaux :

- « Population de deux ans et plus selon le nombre de langues parlées et les trois principales langues parlées » (INE, 2011 : 48-49, *cf.* annexe 7 : 13).
- « Population de deux ans et plus selon la langue maternelle » (INE, *Ibid.* : 50-51, *cf.* annexe 8 : 15).

À notre connaissance, ces données n'ont fait l'objet d'aucune analyse alors qu'elles permettent, dans les limites déjà mentionnées, de nourrir concrètement une réflexion sur la situation sociolinguistique du pays. Leur analyse résulte en une meilleure connaissance des locuteurs et de leurs langues : qui parle quelle(s) langues et dans quel espace ? Si demeure donc le besoin de poursuivre un travail qualitatif et quantitatif sur le terrain, notamment pour savoir quand, pourquoi, avec qui et dans quel cadre chaque langue du répertoire individuel des sujets angolais est utilisée, ces premières données postcoloniales ont le mérite d'offrir au didacticien un moyen tangible de mieux comprendre la situation sociolinguistique en vue d'une intervention adaptée à des caractéristiques contextuelles affinées et non plus seulement nationales (dans un mouvement du macro vers le micro et dans une autre mesure, du global au local).

Les variables sont la zone de résidence (urbaine ou rurale), la répartition par province, le sexe, les tranches d'âge et le niveau de scolarité. À partir des données, nous nous proposons d'aborder les axes de réflexion suivants :

- La lusophonie.
- La relation entre plurilinguisme et scolarisation.
- Le changement linguistique postcolonial.
- L'hypothèse de la mutualisation didactique transnationale.

---

<sup>290</sup> Les résultats tirés du recensement de 2014 actualisent simplement les chiffres généraux concernant la population : population totale et populations des dix-huit provinces (INE, 2014, [en ligne]). Bien qu'une question du formulaire soit consacrée aux langues utilisées dans les foyers, les données ne sont pour l'instant pas disponibles en ligne.

## 5.2.2 La lusophonie en Angola

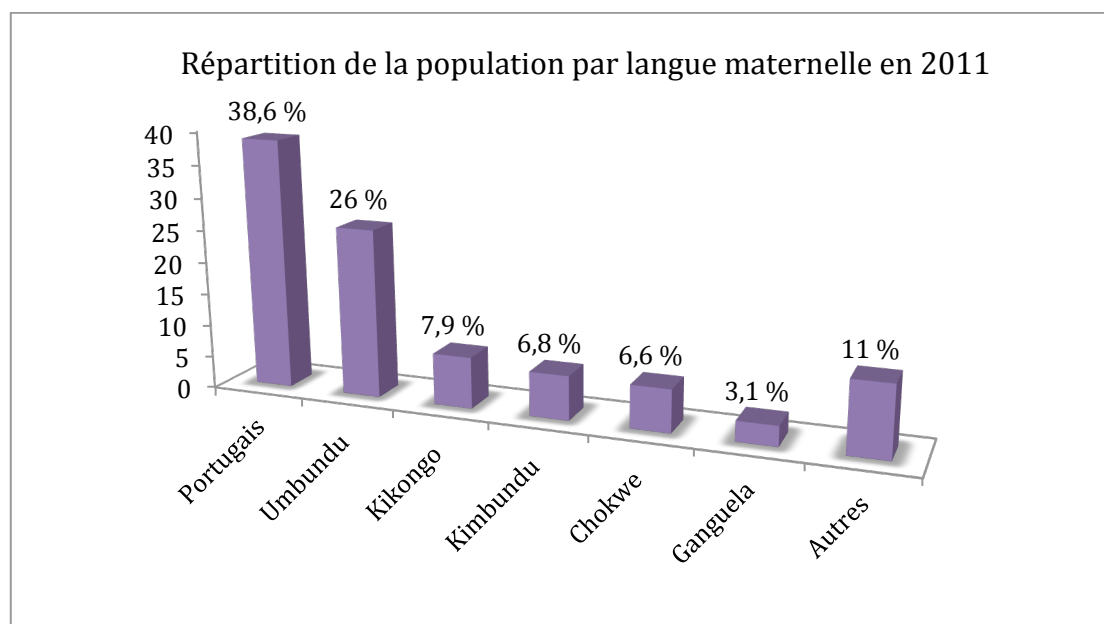


Figure 25 : Répartition de la population par langue maternelle en 2011 (d'après INE, 2011 : 48-51, cf. annexes 7 et 8 : 13-16).

Le constat le plus flagrant est celui de la prédominance de l'ancienne langue coloniale. En 2011, près de 40 % des citoyens angolais auraient le portugais pour langue maternelle. Compte tenu de leur faible nombre dans la phase finale de la colonisation, l'indépendance constitue bien un moment de rupture pour la société angolaise, ses sujets et leurs langues. À l'indépendance, les langues bantoues sont encore parlées par une majorité des locuteurs angolais. Cinq d'entre elles et les dialectes qui en sont dérivés seraient utilisés par au moins 90 % de la population (Cosse et Sanchez, 1976). Par contre, les cinq langues nationales majoritaires à la fin de la période coloniale (Milheiros, 1967) demeurent identiques : umbundu, kikongo, kimbundu, chokwe et ganguela.

Cette importante reconfiguration postcoloniale de l'environnement sociolinguistique constitue dès lors un objet d'analyse : un changement linguistique massif s'est effectué en l'espace de quarante ans. Dans une approche comparative, il est possible de se demander comment, par rapport aux nations d'Afrique francophone pour lesquelles la France et la Francophonie entretiennent le discours institutionnel de l'appui au maintien et à la diffusion de la langue française, la nation angolaise a donné lieu à ce que le portugais occupe une place croissante sur le marché des langues – sans qu'une

politique linguistique externe ne vienne le favoriser<sup>291</sup>. En considérant qu'au plan linguistique, le contact prolongé entre locuteurs de langues différentes peut aboutir au maintien ou à l'abandon des langues et / ou au bi/plurilinguisme, il est utile de savoir comment les locuteurs des langues endogènes ont, depuis l'indépendance en 1975, soit en l'espace de 40 ans, abandonné et perdu ces langues au profit du portugais alors même que la longue période coloniale a pris fin sans avoir contribué à une scolarisation effective et une diffusion nationale de la langue coloniale.

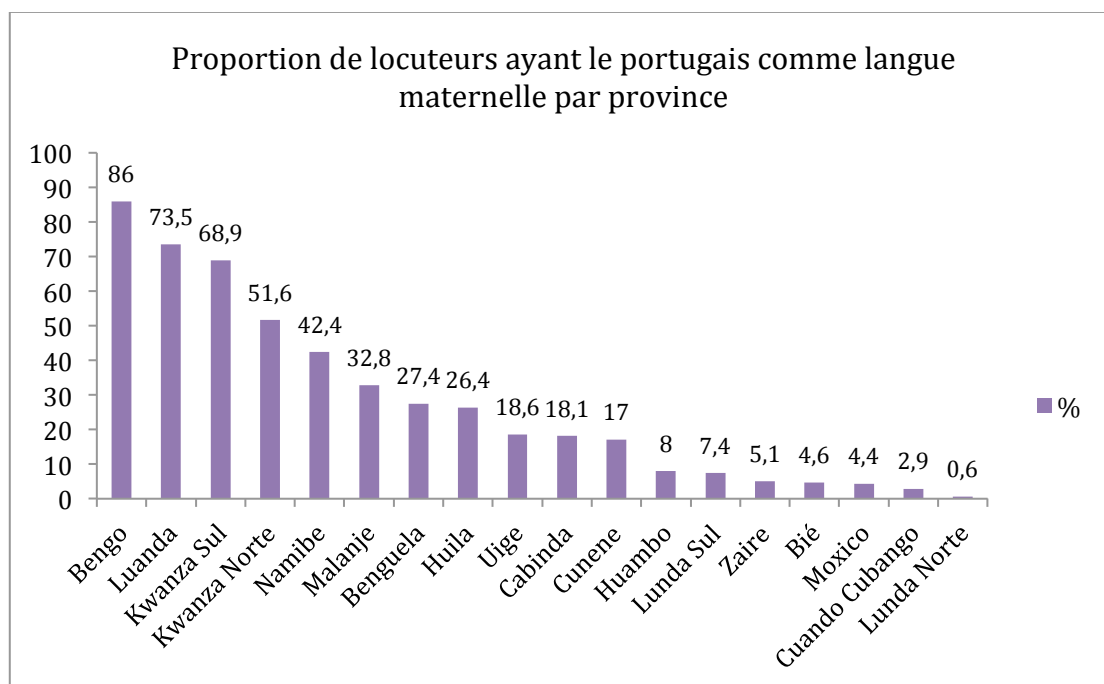


Figure 26 : Proportion des locuteurs ayant le portugais comme langue maternelle par province.

La répartition des lusophones par province fait largement écho à l'histoire de la colonisation : les provinces du littoral (Bengo, Luanda, Kwanza Sul et Norte, Namibe,

<sup>291</sup> Voir à ce propos les discours et politiques entretenus par le Portugal et la Lusophonie institutionnelle face à ceux de la France et de la Francophonie. À l'instar de l'OIF pour l'espace francophone mondial, les nations lusophones forment la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP). La CPLP, que l'on peut rapprocher de l'OIF par sa configuration institutionnelle, est avant tout fondée sur une coopération économique et politique. Le travail de Bieger-Merkli (2010) montre que pour la CPLP, la question linguistique, celle de la lusophonie, n'est pas centrale. Elle est un postulat de départ, celui d'une communauté linguistique forte et dynamique, en croissance constante. La Lusophonie, au contraire de la Francophonie, n'a pas de crainte de départ, celle d'une absorption par l'anglais. Dans une vision naturaliste, nous pourrions dire que la Lusophonie est dégagee de la contrainte de préservation ou de défense. Dès lors, la coopération en matière de langue n'est pas une nécessité ou une stratégie, et peut, avec de plus faibles moyens, proposer un éventuel espace interculturel pour les membres de sa communauté. Il est par ailleurs notable que le discours officiel lusophone se situe en contre-pied du discours de la francophonie institutionnelle. L'idéologie linguistique est donc formulée en d'autres termes.

Benguela) sont fortement lusophones, celles ayant progressivement attiré des colons en raison du développement de l'agriculture (Malanje et Huíla) sont moyennement lusophones alors que les provinces les plus reculées (principalement à l'Est) et tardivement colonisées sont très peu lusophones (Bié, Moxico, Cuando Cubango et Lunda Norte).

Il est alors intéressant de mettre à profit la variable de l'âge. Tout d'abord, elle permet de prendre la mesure de cette évolution postcoloniale de la place de la langue portugaise dans la société angolaise depuis 1975. Au plan axiologique, la question de l'âge permet de comparer deux extrêmes : la tranche des 2 – 4 ans et celle des 65 et plus. La première tranche constitue une forme d'instantané tourné vers le futur, celui de la nouvelle génération. La seconde, qui autorise un regard vers le passé, correspond à des personnes ayant 15 ans ou plus au moment de l'indépendance, soit à la génération qui dans les années à suivre constitue la masse des jeunes adultes de la nation postcoloniale.

Langue maternelle	2 – 4 ans (en %)	65 ans en plus (en %)	Tendance
<b>Portugais</b>	56,4	9,5	augmentation
<b>Umbundu</b>	18,1	38,4	diminution
<b>Kikongo</b>	15,3	11	augmentation
<b>Kimbundu</b>	1,7	15	diminution
<b>Chokwe</b>	7,2	7,2	stable
<b>Ganguela</b>	3	2,7	stable

Figure 27 : Langue maternelle en fonction des deux tranches d'âge extrêmes.

Le poids de la langue portugaise dans la société angolaise évolue fortement durant les soixante dernières années. Alors que 9,5 % des plus de 65 ans déclarent avoir le portugais comme langue maternelle, la toute nouvelle génération l'a à 56,4 %. Ce chiffre, supérieur à la moyenne nationale, tend à laisser penser que les langues nationales sont véritablement en recul, en particulier dans les zones urbaines et péri-urbaines (58,8 % des locuteurs qui vivent en milieu urbain ont le portugais pour langue maternelle contre 13,9 % en milieu rural). Hormis pour le portugais et le kimbundu, l'ensemble des langues nationales sont majoritairement celles d'Angolais vivant en milieu rural.

Parallèlement, le maintien des langues nationales est inégalitaire en fonction des langues nationales, ce qui pose clairement la question de l'intégration linguistique nationale des populations concernées. Le kimbundu, langue du groupe linguistique

dominant dans la capitale et sur la côte littorale et le plus acculturé durant la période coloniale, voit son usage dans les foyers drastiquement diminuer durant la période postcoloniale et tend à disparaître. L'umbundu, langue de l'ethnie numériquement dominante à l'indépendance, demeure une langue d'importance malgré une diminution de moitié des foyers utilisant cette langue. La question de l'augmentation de l'usage du kikongo soulève plusieurs hypothèses. Les provinces du Nord sont-elles plus résistantes à la lusophonie et par conséquent sont-elles sujettes à un mouvement identitaire fondé sur le maintien de la langue et de la culture ? Cette augmentation s'explique-t-elle plus simplement par un taux de fécondité supérieur dans ces régions ? La stabilité du chokwe et du ganguela, langues de l'intérieur, de l'Est du pays et des provinces les moins développées économiquement, interroge sur le taux de scolarité dans ces provinces durant l'ensemble de la période postcoloniale.

Les données présentées dans le tableau *Population de 6 ans et plus n'ayant jamais fréquenté l'école, selon la raison*<sup>292</sup> (INE, 2011 : 95-96 ; annexe 6 : 12) permettent en partie de confirmer la relation entre le maintien des langues nationales et le faible niveau de scolarisation. Ainsi, dans huit provinces plus de 28,3 % des enquêtés n'ont jamais été scolarisés (la moyenne nationale étant de 20,3 %) :

Province	Pourcentage des enquêtés jamais scolarisés	Raison principale
<b>Luanda Sul</b>	28,3	Guerre
<b>Moxico</b>	29,5	Guerre
<b>Bié</b>	29,5	Guerre
<b>Namibe</b>	30,1	N'aimait pas étudier
<b>Kwanza Sul</b>	32,6	Absence d'école
<b>Malange</b>	32,6	Guerre
<b>Lunda Norte</b>	37	Guerre
<b>Kuando Kubango</b>	40,6	Guerre

Figure 28 : Les huit provinces présentant le plus grand nombre de personnes jamais scolarisées.

Hormis pour les provinces de Namibe et de Kwanza Sul, les six provinces présentant les taux nationaux les plus élevés de non fréquentation scolaire sont celles où les langues chokwe et ganguela sont effectivement parlées. Dans ces provinces, situées à l'Est du pays, la guerre est la première raison évoquée pour expliquer l'absence de fréquentation

<sup>292</sup> População com 6 ou mais de idade que nunca frequentou a escola, segundo a razão.



scolaire. Autrement dit, en sus de l'absence de scolarisation, les conditions sociales postcoloniales sont à prendre en considération pour expliquer les évolutions des usages des langues en Angola. Le fait que jusqu'à la fin de la guerre civile en 2002, les politiques gouvernementales ont principalement bénéficié aux provinces tenues par le MPLA, c'est-à-dire l'ouest de la nation, ressort clairement : là où le MPLA a pu mettre en place les campagnes d'alphabétisation, maintenir des écoles ouvertes et donc diffuser la langue portugaise, le nombre de locuteurs lusophones a augmenté de manière beaucoup plus significative.

Cette partie permet ainsi de confirmer que c'est bien durant la période postcoloniale que la lusophonie s'installe graduellement et exponentiellement dans la société angolaise. Le rappel de Kamwangamalu au sujet des facteurs pouvant expliquer un changement linguistique quelque soit le contexte d'étude est ici particulièrement pertinent :

[eng] *Les études sur le changement linguistique dans des communautés du monde entier indiquent que plusieurs facteurs en sont responsables, les plus importants d'entre eux étant la génération, la force numérique d'un groupe en relation avec d'autres minorités et majorités, le statut de la langue et l'attitude vis-à-vis de la langue, la valeur socioéconomique, l'éducation, le soutien institutionnel et les politiques gouvernementales, pour en lister quelques uns*<sup>293</sup> (Kamwangamalu, 2003 : 227).

Le cadre historique dressé au chapitre 4 montre que pour la période postcoloniale en Angola, la conjonction d'un grand nombre de ces facteurs peut permettre d'expliquer ce changement de langue massif qui contribue à rendre l'étude de la question linguistique en Angola tout à fait singulière. Le déséquilibre entre l'ouest et l'est du pays au niveau de la lusophonie s'explique par le cumul des conséquences de la colonisation puis de la guerre postcoloniale et des difficultés structurelles en relation avec l'école (parmi les raisons évoquées, apparaissent l'absence d'école, de professeurs ou de place, la distance ou le coût de l'école et le manque de matériel didactique). Pour autant, les données montrent très clairement les effets de la décolonisation avec ce qui peut être qualifié de véritable démocratisation de l'éducation : alors que plus de la moitié des plus de 50 ans n'ont jamais été à l'école, les chiffres s'améliorent pour les générations les plus récentes (INE, 2011 : 95 ; cf. annexe 6 : 12).

---

<sup>293</sup> *Studies of language shift in communities around the world indicate that several factors are responsible for language shift, the most important among them being generation, the numerical strength of a group in relation to other minorities and majorities, language status and language attitude, socioeconomic value, education, institutional support, and government policies, to list a few.*

À l'indépendance en 1975, le gouvernement du MPLA mettant en place des politiques linguistiques et éducatives (notamment au travers de la scolarisation en portugais et des programmes d'alphabétisation des adultes) monolingues en portugais, déclarant cette langue celle de l'unité nationale et lui conférant *de facto* le statut de langue officielle, entérine la place dominante de l'ancienne langue coloniale tant au niveau social, politique, éducatif qu'économique, en particulier dans la moitié ouest de la nation. De surcroît, l'exode rural massif vers la capitale préservée des combats et la nécessité d'une *lingua franca* dans ce milieu urbain renforce cette position. Enfin, rappelons que la langue de l'élite au pouvoir est déjà le portugais au moment de l'indépendance puisque ses membres n'utilisaient déjà plus la langue kimbundu. Le rôle du contexte socioculturel national a par conséquent joué un rôle important, ce qui vient vérifier les propos de Weinreich :

[eng] *Il est clair que les facteurs qui rendent une langue dominante pour un bilingue, l'utilité d'une langue, son rôle dans l'avancement social et sa valeur littéraire et culturelle sont donnés à l'individu par son environnement. Les statuts relatifs des langues prêtent par conséquent à être les mêmes pour la majorité des bilingues dans un environnement indifférencié*<sup>294</sup> (Weinreich, 1953 : 83).

Même si les chiffres annoncés sont à envisager avec réserve, plus de la moitié des jeunes Angolais auraient le portugais pour langue maternelle en 2015. Il existe dès lors une tension sociale forte, en relation avec l'égalité d'accès à l'éducation et au marché du travail ainsi que dans les conceptions individuelles sur le statut des langues. Comme le rappelle Blommaert à la suite de Bourdieu et de Hymes, [eng] « le monde de la langue n'en est pas seulement un de la différence mais un de l'inégalité ; une partie de cette inégalité est temporelle et conditionnelle aux situations alors qu'une autre partie est structurelle et durable ; de telles formes d'inégalité influent sur, et s'articulent avec, des formes langagières tels que les accents, les dialectes, les registres et des compétences stylistiques spécifiques (par exemple narratives)<sup>295</sup> » (Blommaert, 2010 : 28).

---

<sup>294</sup> *It is clear that of the factors which make a language dominant for a bilingual, the usefulness of a language, its role in social advance, and its literary-cultural value are given to the individual by his surroundings; the relative statuses of the language is therefore likely to be the same for most bilinguals in an undifferentiated environment.*

<sup>295</sup> *the world of language is not just one of difference but one of inequality ; [...], some of that inequality is temporal and contingent on situations while another part of it is structural and enduring; [...], such pattern of inequality affect, and articulate around, actual, concrete, language forms such as accents, dialects, registers and particular stylistic (e.g. narrative) skills.*

### 5.2.3 La relation entre plurilinguisme et scolarisation

Le titre du tableau de données (INE, 2011 : 48-49 ; cf. annexe 7 : 13) qui traite « du nombre de langues parlées et des trois principales langues parlées » souligne que dans l'élaboration et la formulation du questionnaire d'enquête, il y a eu une prise en compte du potentiel plurilinguistique individuel. Toutefois, utiliser ces données statistiques soulève très clairement le problème du biais de l'endogénéité (Eigle, Hendy et Richard, 1983) fréquent dans les recensements sur les langues et le niveau de langue : qu'entendent respectivement les auteurs et les répondants de l'enquête par « langue parlée »<sup>296</sup> ?

Du côté de l'élaboration des questionnaires aucune précision n'est faite à ce propos. Une telle expression soulève pourtant la question du niveau de compétence à l'oral induit : que signifie parler une langue ? Du côté des personnes enquêtées, les études sur l'usage des statistiques montrent que lorsqu'on demande à une personne d'auto-évaluer une pratique, une compétence, un usage ou encore une habitude, une variable de contrôle est nécessaire : en fonction de la question, la personne pourra soit sous-estimer ou surestimer son auto-évaluation. Pour le cas spécifique des compétences en langues (à l'oral ou à l'écrit) dans une nation où l'une d'elles occupe une place dominante, il est fréquent qu'il y ait une surestimation des compétences auto-évaluées (Casale et Posel, 2011 ; Chiswick et Miller, 1995). Nous utilisons par conséquent les résultats tirés des réponses concernant les langues parlées par province avec la plus grande réserve. Ils nous semblent toutefois permettre de proposer des pistes intéressantes dans la réflexion sur la question linguistique en relation avec la scolarisation.

Le plurilinguisme se traduit en premier lieu par un déséquilibre entre espace rural et urbain : 60,7 % des enquêtés déclarent parler plus d'une langue lorsqu'ils vivent à la campagne contre 49 % en ville. Dans un deuxième temps, l'importance du portugais dans le bi-plurilinguisme individuel ressort également très clairement : 82,8 % de la population enquêtée déclare parler portugais. Son usage apparaît comme un capital tant culturel que social (Bourdieu, 1979 ; Détérez, 2005) incontournable de la vie en milieu urbain : quasiment la totalité des citoyens angolais vivant en ville parle le portugais (96,8 %). Néanmoins la question du degré de lusophonie de cette masse indistincte de la

---

<sup>296</sup> Dans le dernier recensement national la mesure de l'analphabétisme au niveau national est effectuée au moyen de deux questions fermées : *Savez-vous lire ? Savez-vous écrire ?* .

population demeure entière, en particulier en raison du biais de l'auto-évaluation de la connaissance de la langue évoqué ci-dessus.

Ce constat général de la relation entre milieu de vie, bi-plurilinguisme et lusophonie, mérite d'être affiné. L'opposition urbain / rural est-elle pertinente pour l'ensemble des provinces ? Les provinces sont-elles majoritairement bilingues (portugais – autre langue) ou sont-elles des lieux où plus de deux langues sont utilisées et / ou en contact ?

En se référant aux données concernant la langue maternelle pour chaque province (INE, 2011 : 50 ; *cf.* annexe 8 : 15), il est possible de dresser une ébauche de cartographie des langues maternelles à l'échelle provinciale qui peut s'avérer être un outil de base pour repenser les politiques linguistiques destinées à l'éducation.

Province	Principale langue maternelle (% des interrogés)	2 <sup>ème</sup> principale langue maternelle (% des interrogés)	Autres langues significatives (taux respectifs)
Luanda	portugais – 73,5	kimbundu – 11,7	umbundu et kikongo : + de 5%
Bengo	portugais – 86	kimbundu – 10	–
Kwanza Norte	portugais – 51,6	kimbundu – 43,3	–
Kwanza Sul	portugais – 68,9	Autres – 16,7	umbundu – 8,2 kimbundu – 6
Namibe	portugais – 42,4	Autres – 24,6	nhaneca – 22,8 umbundu – 8,5
Benguela	umbundu – 72,1	portugais – 27,4	–
Huambo	umbundu – 91,6	portugais – 8	–
Bié	umbundu – 81,3	ganguela – 9	–
Huíla	umbundu – 45,5	portugais – 26,4	nhaneca – 13,1 ganguela – 9
Zaire	kikongo – 93,3	portugais – 5,1	–
Uíge	kikongo – 73,4	portugais – 18,6	–
Cabinda	fiote – 75,8	portugais – 18,1	–
Malange	kimbundu – 40,5	portugais – 32,8	Autres – 19,1 chokwe – 5,2
Lunda Norte	chokwe 77,6	Autres – 8,9	kikongo – 5,6 kimbundu – 5,3
Lunda Sul	chokwe – 89,7	portugais – 7,4	–
Moxico	chokwe – 41,3	luvale – 26,6	Autres – 21
Kuando Kubango	ganguela – 72,6	chokwe – 13,6	umbundu – 9,3
Cunene	kwanhama – 42,5	Autres – 20,9	portugais -17 nhaneca – 7,5

Figure 29 : Principales langues maternelles par province.

Le portugais serait la principale langue maternelle dans cinq provinces et la deuxième dans huit autres, soit treize provinces sur dix-huit ce qui démontre sa progression dans une partie significative de la nation angolaise. Fait d'importance, la moitié des provinces seulement peuvent être considérées comme strictement bilingues (deux langues en contact), et, hormis pour la province centrale de Bié, ce bilinguisme fait cohabiter le portugais et l'une des autres langues nationales. Au plan éducatif, une école primaire prenant en compte l'autre langue provinciale peut donc être envisagée dans ces provinces et permettrait d'être en adéquation avec le profil langagier de la majorité des enfants à scolariser. Ainsi, dans les provinces de Benguela et Huambo, un bilinguisme additif umbundu-portugais serait pertinent ; dans celles de Zaire et Uíge, en kikongo-portugais ;

pour Cabinda, fiote-portugais ; pour Lunda Norte et Sul, chokwe-portugais ; pour Kuando Kubango, ganguela-portugais ; pour Luanda, Bengo et Kwanza Norte, kimbundu-portugais. Il ressort ainsi qu'une première étape serait de mettre l'accent sur un recensement approfondi du corpus disponible dans six langues nationales : umbundu, ganguela, kikongo, fiote, chokwe et kimbundu.

Par contre, pour l'autre moitié des provinces, la mise en place d'un enseignement initial dans la langue maternelle des enfants est plus complexe comme dans la province de Malanje, de Moxico ou de Cunene où l'on constate la cohabitation d'un plus grand nombre de langues qui appelle à une cartographie plus précise.

Par ailleurs, il apparaît que dans une majorité des provinces, une langue est connue par plus de 70 % des habitants ce qui met en exergue la tension possible engendrée par la relation langue / culture. Lorsque cette langue n'est pas le portugais comme dans la province de Zaire où 93,3 % des interrogés déclarent parler kikongo ou dans celle de Huambo où 91,6 % déclarent parler umbundu, comment les populations ressentent-elles le fait que leurs enfants soient scolarisés en portugais ? Dans quelle mesure partagent-elles la vision de l'unité nationale qui, dès les mouvements indépendantistes des années 1960, a été construite autour de l'idéologie de l'unité linguistique ?

À notre sens, le constat du fort changement de langue postcolonial ne doit pas pour autant occulter les inégalités au niveau du territoire. Le Gouvernement, dans une visée d'amélioration qualitative des conditions d'enseignement / apprentissage au niveau primaire, ne devrait donc plus faire l'impasse d'un système bilingue. Toutefois, en considérant le rôle avéré de la scolarisation dans la diffusion du portugais, offrir une place aux langues nationales à l'école pose le problème bien décrit de la réticence à la mise en place d'un tel système. Lezouret (2008 : 144-146) liste par exemple différentes formes de résistances qui se manifestent contre un emploi systématique des langues africaines et un enseignement bilingue à l'école primaire:

- considérations politiques – partage du pouvoir lié à la maîtrise de la langue officielle, favoriser certaines ethnies, unité nationale...
- considérations socio-culturelles – manque de prestige des langues africaines, manque de confiance en leur adéquation pour instruire, choix pédagogique

ressenti comme désuet, frein pour la mobilité sociale, crainte de l'opposition des parents, etc.

- aspects linguistiques – insuffisance des travaux descriptifs, de transcription, de standardisation, manque de termes pour un enseignement différencié des matières scolaires.
- aspects pédagogiques – pénurie de recherche, de spécialistes pour appliquer, de méthodologies adaptées, de matériel didactique, d'enseignants...
- aspects financiers : intérêts commerciaux liés à la production de manuels et guides par les anciens pouvoirs coloniaux, coût élevé des matériels à produire, coût élevé de la formation initiale

Au plan didactique, si l'interventionnisme vise à répondre avec adéquation aux besoins du contexte angolais et, en premier lieu à l'urgence d'une éducation de l'ensemble des enfants angolais, la question des différences entre milieu urbain et milieu rural doit être prise en compte. Mais cette distinction n'est qu'un préliminaire : en fonction des provinces mais également des villes, la place occupée par le portugais et les contours du plurilinguisme fluctuent. La simple opposition rural / urbain n'est dès lors pas suffisante. Ce constat invite à interroger l'adéquation des politiques linguistique et éducative nationales qui, idéalement, devraient prendre en compte cette configuration spatiale dans leur adaptation à l'ensemble de la population angolaise. En partant du postulat que l'alphabétisation en langue maternelle est un facteur de réussite scolaire, maintenir le portugais comme langue d'entrée dans les apprentissages de tous les enfants angolais est contextuellement inégalitaire. En adoptant un regard soucieux des questions économiques, politiques et idéologiques, le véritable problème est de savoir si un changement est possible, autrement dit s'il peut être voulu par les décideurs politiques. L'enjeu de la scolarisation pour tous étant persistant (au moins 25 % des Angolais ne seraient jamais allés à l'école et seulement 55,5 % de la population aurait atteint la fin du primaire, soit six ans de scolarisation (INE, 2011 : 91 ; cf. annexe 9 : 17), il est légitime de penser qu'au delà de cet idéal de scolarisation égalitaire au niveau de la langue maternelle des apprenants, la première étape demeure celle du simple accès à l'école.

Cette analyse montre que la lusophonisation en Angola est un processus postcolonial dynamique et qui semble vouer à se poursuivre. Toutefois, il est indispensable de rompre avec la seule distinction du milieu rural / urbain et de mettre à profit l'analyse sociolinguistique des espaces et des communautés linguistiques qui y vivent. L'ensemble

des constats appelle clairement à une poursuite des travaux d'enquête, non plus seulement réalisés dans une visée statisticienne et quantitative, mais avec des objectifs de recherche formulés dans une perspective sociolinguistique. La recherche-action, au plus près des citoyens ordinaires, doit se développer sur ce terrain comme dans ceux d'autres nations d'Afrique subsaharienne. Il est alors crucial que des chercheurs nationaux (didacticiens, linguistes, anthropologues et sociolinguistes notamment) s'emparent de ces questions qui prêtent à des analyses micro sur des terrains où ils puissent échanger dans la langue maternelle des sujets d'étude. L'objectif le plus urgent étant bien d'améliorer l'ensemble du système éducatif, il conviendrait que ces recherches voient leurs résultats pris en compte et, dans le cas de celles menées en didactique des langues et des cultures, les propositions tirées des analyses de terrain devraient être expérimentées puis appliquées.

Une première étape serait que l'ensemble des études récentes soient répertoriées, traduites lorsqu'elles n'ont pas été effectuées en portugais, puis mises à disposition des cadres et acteurs du système éducatif. Une seconde serait que les différents services de coopération et les organisations d'aide au développement qui œuvrent dans le domaine des langues et de l'éducation se concertent véritablement pour harmoniser, autant que l'autorisent leurs lignes politiques, leurs actions sur le terrain et mettent en commun les données le concernant<sup>297</sup>. Pour ce faire, il serait aussi nécessaire que le gouvernement angolais, bénéficiaire postcolonial de l'aide au développement, travaille en ce sens.

#### 5.2.4 Essai de synthèse sur le changement de langue postcolonial

---

<sup>297</sup> À titre illustratif, alors que nous n'avons jamais eu officiellement l'occasion de rencontrer nos homologues portugais, nous avons néanmoins pu échanger à plusieurs reprises à propos de leurs programmes avec des cadres angolais et avec des professeurs coopérants portugais rencontrés dans diverses écoles du pays. Ainsi, en 2011, la province de Namibe accueillait au sein de l'école de formation des professeurs (EFP) une dizaine de professeurs portugais de différentes disciplines afin de participer à l'amélioration de la formation initiale des futurs enseignants du premier cycle du secondaire. Lors de notre première visite de l'institut afin d'équiper et d'ouvrir un centre de ressources pour le français, nous avons été surpris de la quasi absence de fond documentaire en portugais et avons échangé à ce propos et sur la situation générale avec l'un de ces coopérants. Les remarques complémentaires dont il nous fit part portaient sur l'ensemble des problèmes d'ingénierie pédagogique de cette institution, relevant par ailleurs qu'elle était malgré tout l'une des mieux loties au niveau national, en partie grâce à l'implication de son directeur et des responsables de chaque parcours disciplinaire. Il est en effet exact que cette province peu peuplée fait l'objet d'une grande attention de la part du Ministère de l'éducation et enregistre de meilleurs résultats qu'ailleurs en Angola, tant dans la formation des enseignants que de celle des enfants scolarisés dans la ville de Namibe. Dans une certaine mesure, cette rencontre a permis de réaffirmer l'importance de cette connaissance des enjeux pour la langue de scolarisation des élèves, le portugais. Comment en effet penser un dispositif pour une langue étrangère (dans notre cas le français) alors même que la base, celle de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation puis de l'acquisition d'une véritable littéracie, est toujours d'une qualité inquiétante ?



Pour démontrer clairement le caractère singulier du changement de langue en Angola, il conviendrait de pouvoir fournir des chiffres plus précis que ceux tirés de l'enquête de l'INE (2011) pour comparer le nombre de locuteurs ayant le portugais pour langue maternelle à l'indépendance et aujourd'hui. Toutefois, comme le déplore Marques Da Silva (2003)<sup>298</sup>, le dernier recensement réalisé par l'administration coloniale en 1970 ne fournit pas d'indication sur la langue maternelle des habitants en Angola ni sur la répartition ethnique. Pour le tiers Sud de la colonie angolaise par exemple, Marques Da Silva rappelle qu'il est seulement fait état de 1,1 millions d'habitants « constitués de la population noire à près de 92 %, blanche à un peu plus de 5 % et métisse à 2 %<sup>299</sup> » (2003 : 2). Dans la logique d'une administration utilisant la race comme catégorie de classement des habitants, le dernier recensement colonial ne distingue pas les ethnies et par conséquent ne prend pas en compte les langues de la population colonisée.

La scolarisation fait partie des facteurs majeurs pouvant expliquer un changement de langue comme pour l'unification linguistique en France à partir des lois Ferry de 1885. Il est toutefois nécessaire de prendre en compte le constat présenté dans le cadre historique et les raisons évoquées par les répondants à l'enquête de 2011 concernant l'absence de scolarisation (*cf. Supra.* figure 28 : 250). Même si durant les dernières décennies de la colonisation portugaise un plus grand nombre d'enfants sont scolarisés, la majorité d'entre eux n'appartiennent pas à la catégorie des indigènes et ont déjà le portugais pour langue maternelle. En 1971, il n'y a pas d'école dans 57 % des villages angolais et à l'indépendance 90 à 95 % de la population angolaise est analphabète. Il n'est donc pas exagéré d'estimer autour de 5 % la part des Angolais utilisant le portugais au sein de la cellule familiale à l'indépendance.

En 2015, se pose toujours le problème de la fiabilité des données statistiques disponibles au sujet de la population angolaise comme nous l'avons déjà déploré. Néanmoins, nous nous prononçons clairement contre ce qu'affiche *Ethnologue* (2015 [en ligne]). Seuls 87 000 locuteurs de langue maternelle portugaise sont annoncés, dont 30 000 Brésiliens (« utilisateurs L1 ») et aucune mention n'est faite concernant la communauté portugaise et le fait que la langue portugaise est aujourd'hui la langue maternelle d'une

---

<sup>298</sup> Dans une étude sur les impacts de l'occupation coloniale dans les sociétés rurales.

<sup>299</sup> En milieu urbain pour la zone étudiée par Marques Da Silva, dont les quatre villes majeures (Benguela, Lobito, Lubango et Moçadames / Namibe), les proportions sont logiquement différentes : 29 % d'Européens, 7 % de métisses et 63 % d'Africains.

majorité d'Angolais. Ces informations erronées laissent à penser que le portugais est une langue mineure en Angola. Le portugais est indéniablement la langue dominante au plan numérique et social comme peut le prouver l'utilisation conjointe des données officielles nationales (INE) et internationales (ONU, BM) et de notre expérience du quotidien en Angola. Si le chiffre de 40 % d'Angolais ayant le portugais pour langue maternelle peut à première vue sembler exagéré au regard des évolutions pour les anciennes langues coloniales dans d'autres nations africaines, les exodes ruraux massifs vers la capitale et l'absence de langue véhiculaire africaine à Luanda permettent néanmoins d'expliquer pourquoi ce chiffre n'est pas si invraisemblable.

Pendant les deux premières décennies consécutives à l'indépendance, une grande majorité des enfants ne va pas à l'école. Et pour rappel, en 1977 près de 40 % des effectifs scolaires sont inscrits en 1<sup>ère</sup> année du primaire (*cf. Supra*. figure 20 : 210). Le faible niveau de scolarisation générale ne peut pas permettre une acquisition suffisante du portugais pour qu'il devienne la langue des foyers. L'exposition sociale extérieure au cadre de la classe doit donc être considérée comme facteur principal de ce changement de langue. La situation de guerre civile est l'état social ayant favorisé l'adoption de la langue portugaise par les adultes et les enfants, non seulement comme langue véhiculaire, mais aussi comme langue des foyers. Les déplacements de populations rendent nécessaire l'utilisation d'une langue véhiculaire dont l'usage ne peut que croître à proportion de la durée et du caractère non transitoire des migrations.

La notion d'*ethnoscape*, introduite par Appadurai (1996 [1996]) et qui permet d'envisager le monde et ses communautés comme fluides et inscrits dans la mobilité, nous semble ici particulièrement intéressante<sup>300</sup>. Appadurai considère que l'*ethnoscape* résulte de la migration des sujets à travers les cultures et les frontières. D'un point de vue sociologique, les longues années de guerre en Angola ont mené à une reconfiguration, souvent violente et forcée, des espaces de vie de nombreux citoyens angolais. Par conséquent, de nouveaux *ethnoscares* se sont constitués, que ce soit à un niveau national ou transnational. Dans ce processus, inscrit dans la durée puisqu'il débute durant l'époque coloniale, la langue constitue un capital symbolique, social mais également économique puisqu'il existe une relation claire entre pratique langagière et possibilité de

---

<sup>300</sup> L'*ethnoscape* est l'une des cinq dimensions qu'utilise Appadurai pour théoriser sur l'échange global des idées, des savoirs et des informations. À partir de la racine *scape*, il propose donc quatre autres néologismes : *technoscape*, *finanscape*, *mediascape* et *ideoscape*.

travailler et de s'inscrire socialement dans un nouvel espace. Vigouroux (2013) rappelle ainsi que dans toute mobilité sociale des migrants, la transférabilité du capital culturel de départ est particulièrement importante.

*[eng] Le capital culturel peut être estimé par sa conversion en capital économique : son absence provoque une exclusion des ressources économiques et peut aussi empêcher l'accès aux réseaux sociaux<sup>301</sup> (Vigouroux, Ibid. : 299).*

Les importantes migrations postcoloniales, depuis des espaces ruraux où l'usage de la langue portugaise ou tout autre langue exogène ne constituait pas (et souvent, aujourd'hui encore, ne constitue pas) une nécessité économique et sociale, ont notamment pour effet de transformer les répertoires linguistiques des migrants.

Durant les années de conflits postérieurs à 1975, les flux migratoires ont pour principale direction l'étranger (en premier lieu les nations limitrophes) et les grands centres urbains angolais qui, en sus des possibilités économiques plus nombreuses, sont des lieux plus sécurisés lorsqu'ils sont sur le littoral comme Luanda, Lobito et Benguela. En conséquence, la répartition démographique en Angola est largement reconfigurée. Lors du dernier recensement colonial en 1970, il y a 560 000 résidents à Luanda. En 2014, le premier recensement postcolonial (presque un demi-siècle plus tard), fait état de 6,5 millions de citoyens vivant à Luanda. La population se serait ainsi multipliée par douze à Luanda, alors que dans l'ensemble du pays elle a – au plus – été multipliée par 6 depuis 1950<sup>302</sup>. Il y aurait aujourd'hui près de 27 % d'Angolais résidant à Luanda, dans sa périphérie (Belas, Cacucaco, Cazenga et Viana) et dans sa région – où il est alors possible que le kimbundu soit plus fréquemment utilisé dans les foyers (Icolo e Bengo et Quissama).

<sup>301</sup> *Cultural capital can be assessed by its conversion into economic capital: lack of the former triggers exclusion from economic resources and may also prevent access to social networks.*

<sup>302</sup> Dans un document des Nations Unies consacré à la population mondiale, les populations des nations répertoriées sont données pour 1950, 2009, 2015, 2025 et 2050 (2008 : 6). Pour l'Angola les chiffres sont les suivants :

Année	Population angolaise en millions
1950	4,148
2009	18,498
2015	21,690
2025	27,441
2050	42,267

Figure 62 : Population angolaise de 1950 à 2050.

Même si les chiffres sont à envisager avec réserve, ils donnent une tendance générale. D'un peu plus de 4 millions d'habitants en 1950, l'Angola en aurait aujourd'hui entre 21 et 24 millions suivant les sources.

L'accroissement rapide des centres urbains durant la période postcoloniale signifie que les populations réfugiées se sont installées de manière permanente. Provenant de l'ensemble du pays et ne parlant que rarement la langue africaine régionale, le kimbundu, seul le portugais – et dans une mesure beaucoup moindre et très localisée, le kikongo, l'umbundu, le lingala ou encore le français – peut servir de langue véhiculaire. En conséquence, des populations ayant jusqu'alors vécu en milieu rural et ayant difficilement accès à l'école, se sont retrouvées dans un environnement nouveau et un marché économique dominé par le portugais. Par ailleurs, la ville est plus propice à la scolarisation en raison de la présence d'un plus grand nombre d'écoles à proximité du domicile familial. La fréquentation scolaire peut donc être considérée comme facteur majeur de l'utilisation du portugais pour la deuxième génération, c'est-à-dire pour les enfants des populations déplacées.

La très large majorité des familles, donc les parents de 1975 et des années à suivre, ont choisi de parler portugais à la maison. En faisant appel à notre expérience de l'Angola et en nous référant à notre réseau d'amis angolais résidant à Luanda, pour ceux ayant le portugais pour langue maternelle<sup>303</sup>, les seuls cas d'exposition aux langues nationales étaient les interactions avec les grands-parents et des personnes de leur génération. *As kotas*<sup>304</sup> permettaient et permettent encore d'entendre le kimbundu, l'umbundu, le kikongo, etc. Un homme comme le chauffeur du projet pour lequel nous avons travaillé, âgé d'un peu plus de quarante ans, ne parle que quelques mots de kimbundu et comprenait un peu ses grands-parents lorsqu'ils lui parlaient en kimbundu du temps de leur vivant. Il fait partie des enfants nés à l'indépendance, dans la région de Luanda, ayant achevé le cycle primaire et parlant portugais avec ses parents, sa femme et ses enfants.

Le changement linguistique postcolonial ne résulte donc pas seulement d'une évolution de la situation de diglossie coloniale à l'indépendance. Si la position dominante au plan social, économique et scolaire du portugais est bien le terreau qui a rendu possible cette reconfiguration massive des usages des langues en Angola, la situation prolongée de guerre civile et les migrations conséquentes apparaissent comme le déclencheur central de ce changement linguistique. Le rôle incontournable de la langue

---

<sup>303</sup> C'est-à-dire la totalité de nos connaissances à Luanda.

<sup>304</sup> *Les anciens* en kimbundu, expression très fréquemment utilisée en portugais à Luanda, qui témoigne de l'alternance codique que les Luandais aiment à pratiquer.

portugaise dans l'accès à l'éducation, au marché du travail en milieu urbain, à la culture et aux médias conduit à devoir tenir compte de cette langue dans toute réflexion didactique sur les langues de l'école. À ce niveau et compte tenu du caractère massif des besoins tant humains que matériels simplement pour l'enseignement / apprentissage du et en portugais, il est légitime de s'interroger sur la possibilité d'une mutualisation didactique transnationale au sein des PALOP.

### 5.2.5 Réflexion pour l'application : la piste de la mutualisation transnationale

Si à l'image de certains pays d'Afrique francophone (Bénin et Togo par exemple), des actions conjointes de formation des enseignants ou de mutualisation des supports sont mises en place de manière à optimiser la retombée des moyens engagés, il est possible de se prêter à imaginer une collaboration avec les autres nations officiellement lusophones en Afrique. La mutualisation en didactique des langues peut être entendue comme le processus de partage et de collaboration d'expériences, de connaissances ou de moyens matériels, humains et financiers. Elle peut aussi être le résultat d'une mise en œuvre conjointe d'un projet entre acteurs, institutions, gouvernements, etc.

Une question d'importance se pose alors : le seul facteur linguistique permet-il de rapprocher les situations éducatives d'Angola, du Cap Vert, de Guinée Bissau, du Mozambique et de São Tomé et Príncipe ? Autrement dit, la configuration sociolinguistique est-elle suffisamment commune pour que des transferts et des mutualisations didactiques soient facilement opérables et adaptés aux contextes nationaux ?

Bieger-Merkli précise qu'au contraire du Portugal et du Brésil<sup>305</sup> où le portugais est la langue maternelle de la majeure partie de la population, la situation linguistique des PALOP est beaucoup plus nuancée : *le portugais reste une langue seconde pour la majorité des habitants et n'a pas mené à la disparition des langues locales* (Bieger-Merkli, 2010 : 19). Le Cap-Vert, la Guinée-Bissau et São Tomé et Príncipe peuvent être considérés comme des

---

<sup>305</sup> Au Portugal, en plus des langues des migrants, il existe quelques langues très minoritaires : le galicien, le mirandas, le calo et la langue tsigane. Au Brésil, le discours officiel prône l'homogénéité linguistique alors même que les populations indigènes sont en lutte pour faire reconnaître leurs langues et leurs cultures et que cette nation est un espace de migration historique depuis plus d'un siècle.

nations créoles dans lesquelles le portugais est réservé aux élites et coexiste avec le(s) créole(s) autochtone(s) qui fait / font office de langue véhiculaire – dans le cas de la Guinée-Bissau, s’y ajoutent plusieurs langues africaines. Rien que par le simple fait que les langues véhiculaires au Cap Vert, en Guinée Bissau et à São Tomé et Príncipe sont des créoles nationaux (voir insulaires pour les deux archipels), un premier frein apparaît pour envisager une mutualisation. Dans le cas du Mozambique, dont il est fréquent que la situation linguistique soit comparée à celle de l’Angola, les études de Stroud (1993), Stroud et Gonçalves (1998) et Cumbe et Muchanga (2001) montrent clairement que les enjeux sont quelque peu différents, ce qui confirme la mise en garde de Chabal (2002) à propos du rapprochement fréquent fait entre les deux nations lusophones d’Afrique australe, quelle que soit l’approche disciplinaire mobilisée.

À titre informatif, nous reproduisons le tableau des quelques indicateurs de développement retenus pour présenter comparativement l’Angola et trois autres nations africaines (*cf. Supra.* : 74). Dans une démarche comparatiste, nous y insérons cette fois les données pour le Mozambique et nous ajoutons des indicateurs concernant la situation éducative de ces deux pays.

Indicateurs généraux	Angola	Mozambique
Population	21,4 millions	24,3 millions
% de la population ayant moins de 14 ans	47,5	51,8
% de la population urbaine	60,7	31,4
Espérance de vie	51,9	53,1
Prévalence de la malnutrition	27,4	39,2
Nombre de médecins pour 10 000 habitants	1,7	3,9
% de la population vivant avec moins de 2 USD / jour	67,4	81,8
Abonnés au téléphone mobile pour 1000 habitants	471	333
Indicateurs éducatifs	Angola	Mozambique
Taux d’alphabétisme	70,4	51,6
Filles	58,6	40,2
Garçons	82,6	67,8
Ratio élève-enseignant	42,5	55,4
Nombre d’enfants inscrits en milliers		
au primaire	5 027	5 436
au secondaire	885	630
au tertiaire	142,8	123,8

Figure 30 : Indicateurs de développement et éducatifs pour l’Angola et le Mozambique.

Au plan général, pour une population légèrement supérieure, le Mozambique semble accuser un plus grand retard pour nombre de ces indicateurs qui dépeignent une situation sociale relevant des grands enjeux du développement, notamment dans le domaine de la santé, de l'alimentation et de l'équipement.

Les deux points importants concernant la question linguistique sont que le niveau d'alphabétisation est encore plus bas qu'en Angola et que moins d'enfants et d'adolescents y sont scolarisés. Autrement dit, l'apprentissage du portugais à l'école est moins fréquent. De plus, une majorité de la population angolaise est urbaine (60,7 %) alors qu'une large proportion de Mozambicains vit en milieu rural (68,6 %). Compte tenu de la prévalence du portugais en milieu urbain, il est légitime de penser que moins de Mozambicains l'ont pour langue maternelle que d'Angolais.

Tout comme pour l'Angola, Cumbe et Muchanga, auteurs du travail sur « le contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain », déplorent en 2001 l'absence de consensus au sujet des langues au Mozambique (nombre, locuteurs, cartographie, etc.). Puis ils notent :

*Contrairement à la situation linguistique fréquente dans la plupart des pays plurilingues, on assiste au Mozambique à une totale intercompréhension grâce à la proximité génétique et géographique entre les langues bantoues. Cette double proximité est renforcée par leur fonction sociale de véhicularité, qui est souvent vantée par certains intellectuels mozambicains, comme une marque d'identité culturelle (Cumbe et Muchanga, 2001 : 603).*

Autrement dit, certaines variétés des langues mozambicaines peuvent servir de médium de communication régional et interethnique, ce qui est beaucoup moins fréquent en Angola entre les onze groupes linguistiques référencés.

Les auteurs mozambicains poursuivent :

*Le portugais, a priori censé minimiser les problèmes ethniques, perpétue d'une certaine manière l'exclusion linguistique, puisqu'il reste toujours l'apanage d'une petite élite, une langue exclusive, la langue dominante (Cumbe et Muchanga, Ibid. : 604).*

Des données collectées en 1993 sont reprises par les auteurs qui précisent que 95 % des habitants auraient pour langue maternelle une langue bantoue et que parler portugais signifie alors appartenir à la minorité qui a eu accès à l'école (25 % de la population) et qui réside dans les centres urbains. En croisant ces données avec celles présentées dans le tableau précédent, il est probable que le nombre de locuteurs mozambicains ayant le

portugais pour langue maternelle a augmenté dans les centres urbains et sous l'effet de la croissance sensible des effectifs scolaires. Il n'en demeure pas moins qu'au contraire de la situation en Angola, le portugais n'y est ni la langue véhiculaire dominante hors de Maputo, ni la langue maternelle dominante des Mozambicains. En conséquence, l'adaptation du système éducatif aux configurations nationales doit répondre à des conditions contextuelles différentes de celles relevant du contexte angolais. Au niveau des politiques linguistiques ayant trait à l'école au Mozambique, la question du rôle et de la place de la ou des langue(s) véhiculaire(s) se pose largement. Pour l'Angola, l'absence de langue véhiculaire nationale autre que le portugais oblige à penser les langues de l'école différemment.

Se prêter à imaginer une mutualisation didactique entre ces deux pays revient alors à travailler sur la problématique de la scolarisation en langue portugaise, qu'elle soit maternelle ou seconde. Il serait toutefois nécessaire de garder à l'esprit les spécificités nationales. Pour la didactique du FLE, la piste de l'intercompréhension français-portugais serait à développer (Thamin, 2000).

Cette courte approche comparative permet de relever de nouveau l'importance du facteur national dans l'idée d'un interventionnisme en didactique des langues et des cultures et nous fait adhérer aux propos de Pochard : *[L]a question qui se pose [...] est de savoir où et comment intervenir sur/ dans le système éducatif d'un pays qui a généré ses caractéristiques propres au fil de son histoire, de sa position géographique, de ses traditions religieuses* (Pochard, 2011 : 52).

Même si l'existence d'une langue officielle commune permet d'envisager des contributions conjointes pour différents systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne<sup>306</sup>, il est essentiel de tenir compte de l'ensemble des caractéristiques contextuelles et de croiser les données historiques et sociales concernant les langues, l'éducation et les politiques coloniales et postcoloniales afférentes. Un des enjeux clairs est celui du rapport à la norme du portugais dans ces différents systèmes éducatifs : si les PALOP constituent bien un espace lusophone en Afrique, cet ensemble ne doit pas occulter la question de la

---

<sup>306</sup> Pour la didactique du FLE en contexte lusophone africain, nous signalons la méthode *Bonjour le français* élaborée par une équipe franco-capverdienne pour l'enseignement du FLE au secondaire au Cap Vert. Par la suite, elle est adaptée pour la Guinée Bissau (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, 1988). En sus d'une prise en compte du contexte socioculturel des apprenants (des chants ont par exemple été enregistrés par des artistes locaux), les auteurs de la méthode n'excluent pas l'usage du portugais, en particulier pour les consignes dans les deux premières unités.



variation et des difficultés d'acquisition qu'elle peut entraîner dans la scolarisation en langue portugaise.

### 5.3 Usages du portugais et variation : qu'est-ce qu'être lusophone en Angola ?

Partons pour commencer de l'expérience. L'« étranger », pour cette remarque, doit avoir pour spécificité d'être un lusophone à l'oreille curieuse et attentive. Un trait saillant en écoutant le portugais en Angola est justement cette variation. En reprenant le titre de Gadet (2007) au sujet du français, il pourrait alors être question de « la variation de tous les portugais ». La variation, engendrée par le contact des langues depuis l'époque coloniale en Angola, se matérialise fortement en fonction des domaines d'usage. Weinreich (1953)<sup>307</sup> propose de prendre en compte neuf domaines d'utilisation de la langue. Réfléchir à ces catégories lorsqu'il s'agit du portugais en Angola fait directement surgir le couple norme / variation ou encore la distinction entre variété acrolectale et méso- ou basolectale.

Les variations entre la langue d'un journal télévisé, d'une émission de variété ou d'une *telenova* brésilienne, entre la langue utilisée par un membre du gouvernement lorsqu'il fait une déclaration officielle, qu'il s'exprime en réunion ou qu'il échange avec son chauffeur ou encore sa femme, entre la langue des cultures populaires ou cultivées, entre les langues des rues en fonction des quartiers et des villes, se révèlent à toute oreille attentive. Pour le linguiste, ces variations permettent de rapidement repérer la mouvance au niveau morphosyntaxique, lexical, acoustique, rythmique, etc. La situation à l'écrit révèle également cette diversité des variations et des types discursifs.

#### 5.3.1 Variation et norme : considérations générales

Le problème du manque de connaissances et de travaux sur le rapport norme / variation évoqué dans l'état des lieux de la littérature au chapitre 1 (*cf. Supra.* : 32-33) est complexifié par la latence du débat sur une norme angolaise du portugais. Au sein du

---

<sup>307</sup> En préambule, Weinreich invite à les discuter. Ces domaines sont « la famille, la cour de récréation, l'école (avec des subdivisions), l'église, la littérature, la presse, l'armée, les cours de justice, l'administration » (Weinreich, 1953 : 87).

contexte lusophone mondial, deux normes cohabitent. À partir des années 1950, le Portugal et le Brésil initient la réforme de l'orthographe de la langue portugaise. Chacune des deux nations souhaite normaliser en fonction des usages les plus pratiqués et admis sur son territoire national. Deux normes sont alors produites, la « portugaise » et la « brésilienne »<sup>308</sup>.

Pour l'ensemble des autres nations de langue officielle portugaise, dont l'Angola, la norme de référence est celle du Portugal. Or, ne serait-ce que pour le cas de l'école, la langue des manuels (qui adoptent la norme portugaise et qui sont majoritairement édités au Portugal), celle des curricula et des examens cohabite soit avec une ou des variétés du portugais, soit avec une ou plusieurs langues. Les interactions orales en classe et au sein de l'école, celles des sujets de la classe, mettent donc en question la norme écrite puisqu'elle est constamment transgressée. Comme pour tout contexte, une réflexion sur les écarts vis-à-vis de cette norme est nécessaire. Au plan officiel, elle est menée dans le cadre des accords avec la CPLP ou les autres PALOP. Mais à ce jour, aucun effet direct n'est constaté au plan didactique. Ainsi, comme il en est question par exemple pour les nations issues de l'ancien empire colonial français, il conviendrait d'engager une réflexion de fond dans les choix didactiques pour prendre en compte les défis posés par l'usage systématique de cette norme héritée de l'ancien centre colonial. Nous adhérons tout-à-fait aux conclusions d'Oliveira Duarte et Figueiredo, précurseurs d'une véritable étude fine de la variation dans un contexte micro en Angola :

[por] Concrètement en ce qui concerne le portugais d'Angola, le travail effectué ici avec le portugais du Brésil pourra constituer le premier pas d'un long chemin à parcourir, pour que, [...] on détermine si en Angola on parle « portugais ou angolais », en vue de réclamer aussi, pour cette ancienne colonie, l'autonomie vis-à-vis de la variété de sa langue officielle, avec toutes les implications identitaires et didactico-pédagogiques subséquentes<sup>309</sup> (Oliveira Duarte et Figueiredo, 2013 : 127).

<sup>308</sup> Carral (1997) illustre les distinctions entre ces deux normes avec l'exemple de la « chute » du < c > en portugais brésilien. Le mot « fato » est devenu emblématique de la divergence portugais/brésilien. En portugais, « o fato » (le costume) est différent de « o facto » (le fait) ; en brésilien, la chute du « c » devant consonne a donné « o fato » (le fait), l'homonymie ainsi créée en brésilien ayant été éludée par l'emploi d'un autre terme « o terno » (le costume).

portugais	brésilien	français
<b>O fato</b>	<del>O fato</del> => O terno	Le costume
<b>O facto</b>	O fato	Le fait

“O fato” (le costume) était un emprunt à l'ancien allemand (“fazzza”) alors que “terno” a été construit sur une racine latine pour un vêtement en trois parties (Carral, Ibid. : 28-29).

<sup>309</sup> Concretamente no que concerne ao PAng, o trabalho que agora aqui se efetua com o PLb poderá constituir o passo primeiro de um longo caminho a percorrer, para que, [...] se determine se em Angola se fala “português ou angolano”, no sentido de se reclamar também para esta ex-colônia a autonomia relativamente à variedade desta sua língua oficial, com todas as implicações identitárias e didático-pedagógicas daí decorrentes.

D'importants aspects concernant la variation linguistique en Angola sont mis à jour dans cette étude ainsi que dans celle de Chavagne (2005).

Le travail d'Oliveira Duarte et de Figueiredo (2013) est une étude comparative des variétés de portugais de Jurussaca au Brésil et de Libolo en Angola (*cf. Supra.* : 31 et sq.). Ils soulignent le caractère plus récent du changement linguistique en Angola par rapport à celui du Brésil ainsi que la coexistence de nombreuses variétés du portugais en Angola. Par contre, pour eux les deux aires d'étude sont proches du point de vue de la relation langue – culture : ils attestent d'une forme de continuité tant au niveau linguistique (système de pronominalisation) que culturel (syncrétisme religieux et habitat). Les auteurs estiment que pour une raison historique forte, celle de l'esclavage, ces aires séparées par l'Océan atlantique ont des populations ayant des traits communs au plan ethnographique.

[por] *Le contexte angolais ne diverge pas du brésilien. Comme la majorité de la population n'avait pas accès à l'éducation, le portugais L2 et L1 restructuré parlé à cet endroit était fortement marqué par les transferts des substrats. La pression qui fut exercée par la suite et, simultanément, sur les normes populaires et cultivées du portugais, déjà durant la période antérieure à l'indépendance, atténua légèrement le cadre linguistique remarquablement bipolarisé qui avait jusque-là le privilège. Toutefois, l'enseignement massif du portugais tardif ne réussit pas à éviter le maintien de la situation de diglossie linguistique, qui s'accrut après le départ des colons et qui créa d'un côté un fossé entre le portugais L2 et L1 restructuré parlé par la majorité de la population et d'un autre côté le portugais L1 des élites scolarisées. De cette manière, l'unité construite au Portugal pour sa langue ne se réalisa ni au Brésil, ni en Angola, où les sociétés sont hautement stratifiées et enregistrent des continuum linguistiques très marqués, qui vont des variétés vernaculaires présentes dans les communautés rurales isolées et quasiment analphabètes aux formes populaires ou cultivées urbaines, utilisés dans les centres plus cosmopolites. Néanmoins, le processus de changement linguistique en Angola, malgré une situation tendant à être comparable à celle du Brésil, est plus récent et plus réduit au plan social et géographique, ce qui a mené certains linguistes à considérer ce processus comme non achevé*<sup>310</sup> (Oliveira Duarte et Figueiredos, *Ibid.* : 126).

---

<sup>310</sup> *O contexto angolano não diverge do brasileiro. Como a maioria da população não tinha acesso à educação, o português L2 e L1 reestruturado falado pela mesma era bastante marcado pelas transferências dos substratos. A pressão que viria a ser exercida posteriormente, em simultâneo, sobre as normas popular e culta do português, já em período pré-independência, atenuou ligeiramente o quadro linguístico marcadamente bipolarizado que havia imperado até então. Contudo, o tardio ensino massivo do português não conseguiu evitar que se mantivesse a situação de diglossia linguística, que se acentuou após a partida dos colonos e determinou um fosso entre o português L2 e L1 reestruturado falados pela maioria da população, por um lado, e o português L1 das elites escolarizadas, por outro lado. Deste modo, a unidade construída em Portugal para o seu idioma não ocorreu no Brasil nem em Angola, onde as sociedades são altamente estratificadas e registram continúos linguísticos bastante marcados, que vão desde as variedades vernáculas presentes nas comunidades rurais isoladas e quase analfabetas até às formas populares urbanas ou cultas, usadas nos centros mais cosmopolitas. Não obstante, o processo de mudança linguística em Angola, apesar de apontar para uma situação de formação comparável à do Brasil, é mais recente e restrito social e geograficamente, aspecto que leva alguns linguistas a apontá-lo como não concluído.*

Cet extrait insiste sur l'importante variation à l'oral en portugais en Angola. Un tel constat devrait susciter sa prise en compte par les décideurs éducatifs. En conséquence, il est urgent que des études sociolinguistiques qualitatives fines soient centrées sur l'étude du et des contexte(s) angolais. En vue de l'application didactique, donc de la prise en compte de la variation dans l'enseignement / apprentissage du portugais langue maternelle ou langue seconde, ces études de terrain devraient s'appuyer sur le recueil de corpus oraux et l'établissement d'outils comparatifs entre norme et variétés.

La seconde étude (Chavagne, 2005) a pour intérêt de proposer une recension des écarts les plus significatifs vis-à-vis de la norme portugaise du portugais utilisé dans la littérature angolaise d'expression lusophone, la presse et une dizaine d'heures de production orale. L'auteur atteste de l'importante quantité d'usages non normatifs à Luanda. L'analyse de corpus révèle que le principal procédé externe est l'influence du substrat kimbundu. À notre sens des études du même type devraient être menées à partir de corpus oraux de locuteurs de l'ensemble de l'Angola ou de villes ou régions déterminées. Elles permettraient alors de ne pas seulement considérer la zone d'influence du kimbundu (Luanda en particulier) et de déterminer des tendances au plan national plutôt que local.

Nous rapportons ci-après les résultats de Chavagne au sujet des écarts les plus fréquents qui pourraient être mis à profit dans une réflexion sur les écarts à la norme dans la province de Luanda où le kimbundu est le substrat dominant :

*Dans le domaine phonético-phonologique, nous isolons les phénomènes suivants :*

- un débit de parole plus lent et plus régulier, avec des syllabes toniques et des syllabes atones moins différenciées ;
- la disparition annoncée du [ə] et du [ɑ], voyelles centrales non arrondies ;
- les voyelles nasales suivies de consonnes se dénasalisent et la consonne suivante se prénasalise ;
- l'opposition des phonèmes |r| / |R| s'affaiblit ;
- un phonème consonantique nouveau |<sup>m</sup>b| (b prénasalisé) est utilisé, ainsi qu'un phonème vocalique nouveau |E :| (é ou é ouvert long).

*En ce qui concerne le lexique, quelque 200 mots méritent par leur fréquence leur entrée dans les dictionnaires portugais comme angolismes, mais seulement la moitié environ d'entre eux sont d'un usage réellement courant.*

*L'innovation morpho-syntaxique majeure est l'emploi de la particule vocative –éé. Les autres écarts morpho-syntaxiques dominants, et qui conduisent vraisemblablement à une tolérance, sont les suivants*

- la place du pronom ;
- le caractère facultatif de l'article notamment avec les possessifs ;
- le caractère facultatif de la marque du pluriel avec –s ;

- le pronom *lhe* employé comme objet direct ;
- la préposition *em* employée à la place de la préposition *a* notamment avec *ir* (Chavagne, *Ibid.* : 280-281).

La situation sociolinguistique dressée précédemment révèle que plus de 85 % des Angolais parlent le portugais sans pour autant que des précisions concernant ceux qui ne l'ont pas pour langue maternelle permettent de connaître le degré de maîtrise de cette langue, à l'oral et à l'écrit. Le taux d'analphabétisme officiel, d'au moins 30 % (*cf. Supra.* : 74 ; 264), permet déjà de supposer que le continuum des compétences écrites est très large et qu'il existe d'importantes disparités. La littératie constitue donc un enjeu important pour la société angolaise contemporaine, d'autant plus dans un contexte de reconstruction et de développement économique fort<sup>311</sup> où le savoir écrit représente un capital sur le marché du travail. Le fait qu'une majorité d'Angolais vit en milieu urbain – dont près de 30 % à Luanda – permet de supposer que le substrat kimbundu est bien à prendre en considération lorsqu'il est question de la variation à l'oral sans pour autant mener à occulter l'existence d'autres variétés sur le territoire angolais. Il est par ailleurs très clair que la perte des langues nationales en raison de l'important changement linguistique mène certains citoyens angolais à avoir sciemment recours à l'alternance codique, à l'oral ou à l'écrit, et à redonner une présence à aux langues nationales dans leur communication<sup>312</sup>. Ainsi, rien qu'à l'échelle de notre expérience de deux années en Angola, nous avons intégré à notre répertoire linguistique quelques lexèmes kimbundu dont l'usage est extrêmement fréquent à Luanda et nous avons par conséquent également eu recours à l'alternance codique dans nos communications du quotidien<sup>313</sup>. Nous postulons que pour bon nombre de locuteurs lettrés à Luanda, l'alternance des codes n'est pas seulement fortuite. Conscients de l'origine non portugaise d'un certain nombre de lexèmes ou d'expressions, ils pratiquent parfois l'alternance codique consciemment, en particulier dans les échanges écrits sur les réseaux sociaux. L'alternance idiosyncrasique a alors une fonction pragmatique (Gumperz, 1989b) et s'inscrit dans la démonstration d'une identité hybride, que l'on pourrait qualifier de luso-africaine ou même de cosmopolite quand l'alternance fait cohabiter des codes internes et externes à l'Angola (portugais – langues nationales – langues étrangères).

---

<sup>311</sup> Nous rappelons que l'Angola a enregistré des taux de croissance positive pendant plus d'une décennie. Toutefois, l'économie reposant presque entièrement sur l'exploitation du pétrole, la crise pétrolière actuelle a des conséquences désastreuses pour la population, notamment dans l'accès aux denrées alimentaires de base.

<sup>312</sup> Pour illustrer ce type d'usage, nous présentons en annexe 12 (p.20), une interaction écrite entre deux Angolais sur le réseau social Facebook.

<sup>313</sup> Par exemple *mano / mana* (ami(e)), *maka* (problème), *kota* (vieux), *kandandu* (bisou).

### 5.3.2 Discours épilinguistique, identité et relation mémoire / histoire

Une des spécificités du contexte sociolinguistique angolais est la relation que nombre de locuteurs établissent entre langue et identité dans une nation postcoloniale qui a pourtant été pensée et construite autour de l'idéologie de l'unité nationale, notamment autour d'une langue commune. La question identitaire peut être interrogée en mettant à profit les travaux portant sur les récits de vie et les biographies langagières (par exemple Bertaux, 1997 ; Molinié, 2006). Aborder la question linguistique par ce biais permet de tenir compte des expériences individuelles dans une approche micro. L'analyse de discours sur la thématique de la langue peut servir à prendre la mesure d'une partie des enjeux et des tensions engendrés par la perte des langues nationales depuis l'indépendance<sup>314</sup>.

Pour Matthey, la description des contacts de langues au sein d'une communauté peut tout d'abord se faire en ayant recours à l'histoire, comme elle le montre dans l'étude des contacts de langue en suisse romande. L'autre moyen de décrire est :

*L'étude du point de vue des locuteurs sur leurs pratiques linguistiques quotidiennes – i.e. l'étude de leurs représentations dans toute démarche sociolinguistique qui vise à élaborer des « constructions au deuxième degré » (Schütz, 1987 [1944]), c'est-à-dire des objets de pensée scientifique fondés sur des objets de la « pensée courante » (Matthey, 2003 : 99).*

Nous analysons ci-après un extrait d'interview journalistique pouvant être considéré comme une biographie langagière spontanée. La sélection de ce micro corpus est motivée par trois raisons.

- Le locuteur (ici l'interviewé) est un Angolais lusophone qui ne parle pas de langue nationale.
- Il s'exprime de manière spontanée au sujet des langues et aborde dans ce contexte la question identitaire.
- Considéré comme opposant au régime, sa position vis-à-vis de la question linguistique en Angola permet de prendre la mesure au plan micro de l'écart possible vis-à-vis de l'idéologie linguistique du parti au pouvoir.

---

<sup>314</sup> Ici, le choix du corpus revient à considérer cette question pour un sujet faisant partie du groupe de l'élite angolaise. Voir Augusto (2012) pour une analyse de discours de parents d'élèves non membres de l'élite.

L'entretien (cf. annexe 13 : 22) a été réalisé par un journal en ligne d'opposition au régime du MPLA, *Maka Angola*<sup>315</sup>. L'interviewé est Luaty Beirão, un artiste et chanteur angolais. Publié à l'origine le 24 juillet 2012 sur le site de *Maka Angola* sur lequel il n'est plus accessible, l'entretien est repris deux jours plus tard sur un portail d'information où, à ce jour, il est consultable. La ligne politique de ce portail est claire : il s'intitule *Quotidien liberté. Portail anticapitaliste de Galice et des pays lusophones*<sup>316</sup>.

Angolais, métis né après l'indépendance et enfant de l'élite nationale, Luaty Beirão a fait ses études supérieures en Europe avant de revenir en Angola. Il est aujourd'hui considéré comme l'un des représentants du mouvement des indignés entamé en mars 2011 dans la lignée des Printemps arabes. Le 20 juin 2015, présumé coupable de la préparation d'un coup d'état<sup>317</sup>, il est arrêté par la police angolaise et emprisonné aux côtés de seize autres personnes.

Lors de l'entretien avec *Maka Angola*, il déclare que c'est à sa sortie du pays qu'il a ressenti le besoin de se revendiquer angolais et de se connaître en tant qu'Angolais. *Maka Angola* lui demande de préciser. La réponse à suivre est l'extrait que nous nous proposons d'analyser et dont nous présentons la traduction ci-après.

[por] *Je me rappelle un épisode intéressant avec une amie du Ghana.*

*Elle m'a demandé quelle était la langue africaine que je parlais et j'ai dit aucune. Elle m'a demandé quelle était notre langue et j'ai dit le portugais. Et elle a dit : Oui, oui, mais ça c'est la langue officielle. Mais après il existe les langues de l'Angola. Quelle est la langue que tu parles ? Et j'ai répondu : aucune.*

*Et elle a dit : Comment est-ce que tu veux être Africain ? Seulement parce que tu es né là ?*

*J'ai voulu me justifier en disant que nous, en Angola, nous avons cherché à détribaliser, à donner une notion d'unité, d'identité commune. Mais en même temps, je ne pouvais pas nier que cela portait préjudice de reléguer nos langues dans l'oubli et de ne pas avoir appris plus de cet élément culturel qui nous identifiait. Je me suis senti un peu diminué par rapport à mes collègues africains<sup>318</sup>. (Rires).*

<sup>315</sup> Le substantif *maka*, emprunté au kimbundu est emblématique de la variété de portugais utilisée à Luanda. *Maka* a été transporté et est compris et / ou utilisé dans l'ancienne métropole coloniale, le Portugal. Cet usage délocalisé d'un lexème kimbundu est un signe fort des effets des flux humains entretenus entre centre et périphérie.

<sup>316</sup> Diário Liberdade. Portal anticapitalista da galiza e os países lusófonos.

<sup>317</sup> Les membres de ce groupe de lecture ont finalement été libérés un an plus tard, en juin 2016. La question de la liberté d'expression en Angola demeure entière.

<sup>318</sup> *Lembro-me de um episódio interessante com uma amiga do Ghana. Ela perguntou-me qual era a língua africana que eu falava e eu disse que nenhuma. Ela perguntou qual era a nossa língua e eu disse português. E ela disse: "Sim, sim, mas isso é a língua oficial. Mas depois existem as línguas de Angola. Qual é a língua que tu falas?" E eu respondi que nenhuma. E ela disse: "Como é que tu queres ser africano? Só porque nasceste lá?" Eu quis justificar que nós, em Angola, procurámos*

*Et jusqu'à présent je n'ai pas remédié à ça. Mais c'est un objectif de vie, apprendre au moins une des langues nationales. J'ai des facilités avec les langues, je veux donc apprendre le kimbundu qui est de ma région, mais pourquoi pas une autre aussi ?*

Le récit de cette anecdote personnelle, s'apparentant bien à une courte biographie langagière spontanée, donne lieu à l'expression d'une « insécurité linguistique » comme définie par Matthey (2003) mais également d'une insécurité identitaire du fait de la méconnaissance d'une « langue africaine ». À travers le discours de l'Autre, l'interlocutrice ghanéenne, qui fait office de semblable africaine, Luaty est renvoyé à cette absence qui questionne le fait d'« être Africain ». En retour, il se sent « diminué » sur le plan de l'appartenance au continent noir. Il met en exergue sa représentation de la langue comme véhicule d'une culture en considérant que la langue est « cet élément de culture qui nous identifiait ».

Dans la conception de la Ghanéenne, originaire d'une nation où la langue coloniale et officielle, l'anglais, demeure la langue maternelle d'une minorité réduite (Guerini, 2008)<sup>319</sup>, il semble impossible de ne pas connaître une langue africaine et, par conséquent, l'identité sans langue, non fondée sur la nationalité, apparaît comme creuse.

Par ailleurs, les paroles de l'artiste angolais soulignent l'appropriation de l'idéologie linguistique dominante en Angola : le « nous » inclusif révèle bien qu'être citoyen angolais revient avant tout à rendre primordiale l'unité nationale, donc linguistique, dans un mouvement pour « détribaliser » (les ethnies étant alors réduites à des tribus). L'écho avec le slogan historique du premier président angolais, Antonio Agostinho Neto est fort : « De Cabinda au Cunene, un seul peuple, une seule nation ! »<sup>320</sup> – et, pourrions-nous ajouter, « une seule langue ».

Cette représentation de la langue comme véhicule d'une identité culturelle motive le locuteur à formuler le souhait de se réappropriier, par le biais de l'apprentissage, ce qu'il considère comme un patrimoine. Cette « patrimonialisation » (Hartog, 2003) ou encore

---

*destribilizar, dar uma noção de unicidade, de identidade comum. Mas, ao mesmo tempo, não podia negar que era prejudicial relegar as nossas línguas ao esquecimento e não termos aprendido mais esse elemento cultural que nos identificasse. Senti-me um bocado diminuído perante os meus colegas africanos. (Risos) E ainda não corrigi isso. Mas é um objectivo de vida, aprender pelo menos uma das línguas nacionais. Eu tenho até alguma facilidade em línguas, então quero aprender Kimbundu que é da minha região, mas porque não outra também?*

<sup>319</sup> Au Ghana, la principale langue véhiculaire est l'akan, celle de plus de 40 % des locuteurs ghanéens, aux côtés du *pidgin English* ghanéen en milieu urbain.

<sup>320</sup> *De Cabinda ao Cunene, um só povo, uma só nação.* Cabinda est la province la plus septentrionale d'Angola et Cunene est la plus méridionale.



cette connaissance de la langue kimbundu reviendrait donc à connaître cette culture absente et à se repositionner au plan identitaire comme véritable Africain. Luaty déclare que le kimbundu est la langue de sa région (Luanda) : cette formulation est paradoxale puisque lui-même défend l'idée d'unité nationale qui revient à effacer la diversité des langues sur le territoire angolais. Dans le même temps, il atteste néanmoins d'une réalité, celle de la persistance de régions linguistiques distinctes que ni le processus de colonisation, ni les politiques linguistiques postcoloniales n'ont réussi à reconfigurer. Le sujet crée ainsi sa propre géographie symbolique des langues, ce qui n'est pas sans rappeler les propos de Prieur :

*Les situations de contact ne font que mettre en évidence cette logique disjonctive de la subjectivité : sujets entre les langues, échangeurs et passeurs entre diverses langues, s'inscrivant dans une expérience de mobilité, de déplacement, sur les limites elles-mêmes instables et mobiles entre langues et parlers, à l'intérieur donc d'une « géographie » linguistique et symbolique hétérogène, où ils font l'épreuve d'une discontinuité de positions subjectives, et qui autorise à des saisies différentes de la réalité par la coexistence ou la combinaison d'univers symboliques différents (Prieur, 2006 : 113).*

L'extrait analysé, qui n'a pas vocation à formuler une vérité plus générale sur les locuteurs angolais, permet simplement de montrer que pour l'Angola postcolonial, la relation langue / culture demeure étroitement liée à la question identitaire, en dépit de politiques linguistiques monolingues (Augusto, 2012) et de la diminution du nombre de locuteurs des langues nationales. Ici la relation entre mémoire et histoire apparaît. Le locuteur fait émerger ce qui constitue un patrimoine et lie sa propre histoire à celle d'une langue qui pourtant lui est étrangère. Les questions de l'appartenance au continent africain et de l'identité africaine soulevées à l'occasion d'un discours individuel sur les langues – des questions qui traversent tout le 20<sup>e</sup> siècle à travers les écrits des auteurs de la Négritude, des Africanistes ou encore des théoriciens postmodernes – montrent bien en quoi la rupture de la colonisation pour les sociétés africaines demeure d'actualité. Enfin il est important de noter que l'absence de transmission signifie que pour un sujet élevé à Luanda après 1975 l'exposition aux langues nationales n'est effective ni au sein des foyers ni au sein de l'école.

Dès lors, si l'apprentissage des langues étrangères à l'école paraît incontournable dans un monde globalisé, la permanence du rapport de chaque sujet à un espace local pose le problème de la possibilité d'un apprentissage des langues « territoriales » ou « régionales ». L'approche historique au chapitre 4 montre que le premier gouvernement postcolonial fait le choix d'une politique linguistique unilingue en portugais. Nous nous

proposons dans cette dernière partie consacrée à la situation sociolinguistique en Angola de revenir plus précisément sur les politiques linguistiques au sujet des langues nationales en mettant à profit la variation des échelles.

## 5.4 Politiques linguistiques en faveur des langues nationales : mise à profit de la variation d'échelle dans l'analyse

### 5.4.1 Préambule : les politiques publiques face aux conceptions individuelles

Du point de vue démocratique, les choix politiques concernant les langues et l'éducation doivent en théorie être aussi égalitaires que possible et donc correspondre aux besoins, aux profils et, plus difficilement peut-être, aux attentes du plus grand nombre de citoyens d'une nation, si ce n'est de la totalité. La question linguistique, lorsqu'elle est l'objet du débat public, soulève bien des points de vue, des oppositions et, plus rarement, provoque le consensus. Dans une nation postcoloniale comme l'Angola, les décisions prises à l'indépendance, comme le choix de la langue officielle, n'ont pas ou très peu fait l'objet du débat public. Au moins trois raisons majeures sont en cause : les importantes limites dans la diffusion des idées (faible réseau médiatique et scolaire et difficultés linguistiques), l'absence de ce que nous pourrions nommer l'habitus de citoyen (à l'indépendance, près de 90 % de la population a le statut d'indigène) mais également la main mise de l'élite sur le décisionnaire, notamment en réaction aux mouvements d'opposition de l'UNITA et du FNLA. Au regard du cadre historique, il n'est pas exagéré de considérer que jusqu'en 2002, le peuple a globalement été écarté du débat public et a une liberté d'expression très réduite. Pour autant, un témoignage comme celui de Luaty Beirão analysé ci-dessus (*cf. Supra.* : 273 et sq.) rappelle que l'absence de débat ne signifie pas l'absence de vue individuelle sur la question linguistique. D'après notre expérience en Angola, il apparaît que la situation de la majorité de nos connaissances angolaises aujourd'hui dans leur trentaine est dans une situation identique à celle de Luaty : les langues nationales sont méconnues et sont majoritairement considérées comme un patrimoine culturel dont la défense est discutée. À ce propos, des études seraient à mener, notamment sur les représentations et les discours individuels sur les langues. À titre illustratif, nous en présentons un exemple en annexe 14 (p.29). Ce document, un

débat anonymisé écrit entre sept Angolais suite à une publication personnelle sur Facebook au sujet du chinois et des langues nationales à l'école en Afrique et en Angola, prouve la richesse et la complexité du débat sur l'usage et le choix des langues étrangères à l'école. Comme une division nette apparaît parmi les opinions de ces citoyens adultes, et sans pour autant qu'ils s'investissent de la question de l'éducation primaire pour les enfants non lusophones d'Angola, un débat public à ce propos serait nécessaire. Les didacticiens des langues et les sociolinguistiques auraient alors un rôle important d'observateurs mais également de contributeurs à ce débat qui est déterminant pour une amélioration des conditions d'apprentissage en Angola.

Toutefois, qu'un tel débat ait lieu ou non, il dépend avant tout des conjonctures politiques et donc de la position et de l'action de la Gouvernance au sujet des langues, qu'elles soient première, seconde ou étrangères. Si l'inertie est de mise, l'action citoyenne, surtout lorsqu'elle est portée par un petit nombre, a peu de chance de produire des effets et demeure donc stérile au plan concret.

Dans la partie suivante, nous utilisons la variation des échelles d'analyse en mettant en regard les politiques linguistiques de l'État angolais postcolonial avec celles, externes, dont il est le bénéficiaire direct.

#### **5.4.2 Du global au local : une influence externe sur les politiques nationales ?**

Le cadre historique dressé au chapitre 4 permet d'affirmer que, dès l'indépendance, la langue portugaise, sa diffusion et son enseignement, sont présentés comme prioritaires pour le gouvernement angolais. Toutefois, une étude plus approfondie des politiques linguistiques postcoloniales montre que les langues nationales ont fait l'objet de mesures concrètes qui s'inscrivaient dans la logique du discours politique de coexistence des langues. Le portugais est bien la langue officielle *de facto* et les fonctions sociales qu'il occupe durant la colonisation sont maintenues ; les langues nationales ont une place réduite à un usage au sein des foyers et informel. Pourtant leur maintien social (et notamment en milieu scolaire) est défendu dans le discours. Ainsi, dès 1978, l'Institut

national des langues<sup>321</sup> (INL) est créé avec pour mission principale de proposer des normes pour six des langues nationales : le kikongo, le kimbundu, le chokwe, l'umbundu, le mbunda, et le kwanyama. Les travaux de standardisation d'une langue représentent une étape cruciale pour son enseignement en milieu scolaire institutionnel. Ils constituent une base supposée consensuelle pour une diffusion nationale dans les curricula, les programmes de formation des enseignants et les méthodes d'apprentissage. La sélection des six langues paraît cependant en partie inadéquate. L'analyse des données sur les usages des langues en Angola depuis l'indépendance effectuée au début de ce chapitre a en effet permis de lister les six langues les plus usitées : umbundu, kimbundu, kikongo, chokwe, ganguela et fiote. Deux d'entre elles, le ganguela et le fiote, ne font pas l'objet du travail de standardisation de l'INL. Il est légitime de questionner les principes qui ont gouverné la sélection des six langues bénéficiaires de cette politique linguistique de standardisation. Nous formulons l'hypothèse, qui demeure à vérifier, que ce choix est plus déterminé à un niveau individuel ou collectif limité que par une prise en compte des besoins contextuels, donc des locuteurs de ces langues.

Le sociolinguiste Augusto (2012) rappelle qu'en 1987, en 1990 puis en 2001, trois publications du Ministère de l'éducation angolais prônent l'introduction de ces six langues dans le système éducatif, en particulier pour la formation des adultes. À première vue, le discours officiel écrit laisse à penser que le Gouvernement angolais a eu le souci d'intégrer des langues nationales dans son système éducatif. Toutefois, Augusto considère, grâce à une enquête de terrain réalisée auprès d'officiels, de professeurs et de parents d'élèves concernés par cette introduction des langues nationales dans le système éducatif, qu'il existe un écart net entre les textes officiels et la réalité. Sous l'influence de l'Unesco et du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), le gouvernement a affiché matériellement son investissement en créant l'INL et en développant un discours politique adéquat. La création de l'INL coïncide en effet avec la mise en place d'un long projet tripartite (1978-1992) signé entre le gouvernement angolais, le PNUD et l'Unesco. Dans ce cadre, l'attribution de moyens financiers externes vise à soutenir le développement d'une éducation bilingue à l'entrée au primaire.

En 1995, soit trois ans après la fin du projet, un article consacré à l'utilité des langues nationales pour l'alphabétisation et l'éducation en Angola et publié par l'Unesco,

---

<sup>321</sup> Instituto nacional das línguas.

développe un discours optimiste qui cherche à souligner l'implication du Gouvernement en faveur du développement des langues nationales en Angola :

*Avec l'indépendance, les nouveaux dirigeants du pays ont rapidement pris les mesures qui s'imposaient afin que les langues nationales retrouvent la place qui leur revenait de droit. De langues méprisées, interdites d'usage et combattues, elles sont devenues les langues qu'il fallait à présent commencer à étudier et écrire, afin de pouvoir les utiliser aux côtés de la langue portugaise, langue officielle et langue véhiculaire de la nouvelle nation (Diarra, 1995 : 320).*

Ce constat de l'apparente évolution positive et « rapide » des politiques nationales angolaises en faveur des « langues méprisées, interdites d'usage et combattues », jusqu'à l'indépendance, est en contre-pied des états des lieux récents sur la situation éducative (Kavonko Mayimona, 2009 ; Hatzky, 2014) et linguistique (Augusto, 2012). Encore aujourd'hui, peu de – voire aucun – moyens concrets pour que les expérimentations aboutissent sont mis en œuvre : la formation des enseignants, la sélection des rares écoles pilotes et la production de matériel didactique ne répondent toujours pas aux besoins minimaux d'un déploiement effectif des langues nationales pour l'entrée dans les apprentissages. Pour Augusto (*Ibid.*), le gouvernement n'a pas d'intention réelle si ce n'est de maintenir un *statu quo* : le portugais est et doit demeurer la langue du système éducatif et de l'unité nationale. Le maintien du monolinguisme national est ce qu'il considère être l'agenda caché du gouvernement sans que l'indépendance n'ait réussi à créer une rupture vis-à-vis des anciennes politiques métropolitaines.

Calvet et Juillard proposent une typologie des politiques linguistiques nationales permettant de mettre en exergue le possible écart entre discours et application :

- a) *Celles qui sont claires ou sans problème.*
- b) *Celles affichant au départ leurs intentions avec évaluation possible.*
- c) *Celles n'affichant rien ou affichant qu'elles n'ont pas d'intention, sinon la volonté d'exister sur le mode de "nous faisons de l'aménagement et tout le monde doit être content"... » (Calvet et Juillard, 1996 : 2).*

Sachant que l'enseignement bilingue demeure un simple projet et qu'il n'est pas effectif en dehors de rares expérimentations non abouties, il n'est pas exagéré de rattacher les politiques linguistiques angolaises en faveur des langues nationales à la troisième catégorie posée par Calvet et Juillard (*Ibid.*). En conséquence, au plan national, le chantier demeure quasiment entier. Au plan global, ce type d'expérience nationale confirme que si l'État n'est pas investi dans un aménagement linguistique de terrain (Daoust et Maurais, 1987), toute tentative supranationale n'a que peu de chance d'aboutir. Contrairement à certains états francophones où des langues nationales sont

enseignées dans des dispositifs expérimentaux bilingues comme au Burkina Faso (moore, ffulde, dioula), en Côte d'Ivoire (dioula), au Mali (bambara, songhoy, fulfulde, tamasheq, etc.) ou encore au Sénégal (wolof, peul, sérère, joola, mandinka, soninke) (Halaoui, 2005 : 189-190), aucun état lusophone d'Afrique n'a à ce jour mis ce type de dispositif en place de manière pérenne. Dans la conclusion de son ouvrage consacrée aux langues et systèmes éducatifs dans les États francophones d'Afrique subsaharienne, Halaoui dresse le constat suivant :

*La recherche linguistique est principalement fonction des moyens financiers qui lui sont attribués. Bien qu'observable dans les institutions qui ont un budget de fonctionnement provenant de l'État, elle apparaît surtout dans le cadre des projets qui sont financés par l'aide au développement. Elle est rarement à l'image de toute l'action sur la langue programmée, elle répond soit aux besoins du chercheur, soit à ceux de l'action et, fait important, elle souffre cruellement d'un manque de capitalisation, ce qui donne l'impression d'un éternel recommencement quand on recherche une connaissance particulière acquise auparavant (Halaoui, 2005 : 280).*

Le cas du contexte angolais vient renforcer ce constat. En sus du creux au niveau de la recherche linguistique, sociolinguistique ou encore didactique, l'affichage de politiques en faveur des langues ne semble être que le fruit d'une orientation opportuniste de l'État pour se voir attribuer des fonds externes. À l'échelle des politiques internationales en faveur de l'éducation et des langues, dont celles des Nations Unies et de la Banque mondiale sont les plus emblématiques et les plus vastement pourvues sur le plan financier, la question de l'évaluation effective des résultats des politiques de projet est particulièrement sensible. Quels sont les indicateurs fiables de réussite pour un projet de développement ? Quel accès au terrain les experts-évaluateurs ont-ils ? Dans quelle mesure la politique d'influence économique prend-elle le pas sur les objectifs de développement ? Quelle place dans l'évaluation est réservée à la voix des usagers et des acteurs sur le terrain, soit à la base de la pyramide éducative ? Ces quelques interrogations traduisent une urgence pour l'application financée par des moyens externes. À l'heure où l'Unicef (2015) annonce qu'en 2030 il y aura 278 millions d'enfants supplémentaires à scolariser pour la seule Afrique subsaharienne et où les Nations Unies viennent de fixer les objectifs de développement durable pour 2030, notamment pour le champ éducatif, il est primordial de repenser l'articulation entre politiques nationales et supranationales afin d'œuvrer à un véritable aménagement et déploiement d'une éducation de base de qualité, qu'elle soit unilingue ou bilingue.

Cette tension entre discours et mise en œuvre sous l'influence de financements externes rend nécessaire la prise en compte des discours existants à l'échelle du continent africain.

### 5.4.3 L'Angola, contexte africain : du discours national au discours continental

Dans cette partie, nous analysons plus précisément le discours tenu sur les langues à trois niveaux : le national, le régional et le continental.

#### 5.4.3.1 Le discours national

En se rapportant au texte législatif le plus récent statuant sur les langues en Angola, la *Constitution de la République d'Angola*<sup>322</sup> (2010), les langues nationales sont « les autres langues », en sus du portugais :

*L'État valorise et promeut l'étude, l'enseignement et l'usage des autres langues d'Angola, ainsi que des principales langues de la communication internationale (article 19, 2).*

En mettant au même plan langues « internationales » et langues nationales sans les définir ou les nommer, le discours de la valorisation et de la promotion est globalisé et met toutes les langues au même niveau – en parallèle du portugais qui garde un statut privilégié et supérieur. Pour autant, l'article 21, n de la Constitution de 2010 rappelle qu'une des « tâches fondamentales de l'État » est de « protéger, améliorer et honorer les langues angolaises d'origine africaine en tant que patrimoine culturel, et favoriser leur développement, comme des langues de l'identité nationale et de communication ». Un tel discours implique que le portugais est considéré comme une langue angolaise d'origine européenne, donc comme une des langues nationales. Par ailleurs, selon la Constitution, la langue et la culture entretiennent une relation patrimoniale et les langues nationales définissent « l'identité nationale » – ce qui s'inscrit paradoxalement en opposition à l'idéologie linguistique de « l'unité nationale » défendue depuis 1961 par le MPLA et la guerre d'indépendance.

---

<sup>322</sup> Constituição da República de Angola.

Ce discours de la défense de la pluralité linguistique et culturelle commence dès l'indépendance et se poursuit à l'époque contemporaine, comme si chaque nouvelle situation d'énonciation officielle ayant trait à l'insertion des langues nationales dans le système éducatif était l'occasion d'un nouveau départ favorable pour les langues nationales. À titre illustratif, en 2014, à l'occasion de l'ouverture d'un séminaire sur la cartographie des langues nationales, le directeur de l'INL défend :

[por] *la nécessité de promouvoir une recherche et une étude approfondie des langues nationales pour qu'elles puissent être insérées dans le système éducatif du pays* » et de « *connaître la réalité linguistique du pays pour élaborer une politique linguistique* »<sup>323</sup> (ANGOP, 2014).

Cet officiel occupant un rôle de premier plan dans la question des langues nationales affirme publiquement qu'elles nécessitent une politique linguistique et qu'elles sont encore à décrire et non utilisées à l'école, comme si l'ensemble des actions gouvernementales passées n'avaient pas eu lieu. L'avancée des travaux de l'INL décrite par Diarra en 1995 semble donc obsolète : la réalité linguistique demeure méconnue, près de quatre décennies plus tard.

Sachant que quelques expérimentations sont en cours depuis 2010 et que du matériel a été néanmoins partiellement produit pour six des langues nationales (visites des librairies Lello et Mensagem, entretien avec A. Mingas, 2010-2012), il est légitime de s'interroger sur le suivi et l'importance réels accordés aux actions en faveur des langues nationales par le gouvernement angolais.

#### 5.4.3.2 Le discours régional (SADC)

Au plan régional, l'Angola est depuis 1992 l'un des quinze états membres de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC ; cf. annexe 15 : 32). Les trois langues officielles de cette institution régionale sont l'anglais, le français et le portugais. Toutefois, la consultation du site Internet officiel de la SADC (2016) montre déjà que les contenus et l'ensemble des documents légaux ne sont disponibles qu'en anglais. Les onglets pour les deux autres langues officielles ne sont pas actifs.

<sup>323</sup> « *a necessidade de se promover uma investigação e estudo profundo das línguas nacionais para que possam ser inseridas no sistema de ensino do país* » ; « *se conheça a realidade linguística do país para que se elabore uma política linguística* ».



Les langues de cet espace politique et économique régional font pourtant l'objet d'un discours spécifique dans le *Protocole sur la culture, l'information et le sport*. Dans un premier temps, le texte prend soin de définir son objet, la langue :

*s'entend d'une langue autochtone ou indigène d'un État partie de la Région qui n'est pas la langue sociale d'un groupe social de migrants ou de non natifs* (SADC, 2001 : 4).

La culture est considérée comme une des aires spécifiques de coopération et elle inclut la question linguistique. L'un des « objectifs culturels » est de « promouvoir l'utilisation des langues autochtones, là où elles existent, afin de promouvoir l'identité culturelle de la région » (SADC, 2001, article 11, g).

Cette déclaration pose le postulat de la relation langue / culture / identité, dans une continuité africaine des discours globaux sur les langues et les cultures puisqu'elle y ajoute la notion d'« identité ». La question identitaire, développée durant la période coloniale, provoque une rupture postcoloniale dans la mesure où la cartographie des langues nationales affine quelque peu les propos qui prennent en compte la spatialité, le « là où elles existent » qui s'oppose par conséquent à un espace africain où ces langues n'existeraient pas. Dans l'article 12 consacré à la formulation des politiques linguistiques, cette expression apparaît de nouveau à deux reprises :

- *Les États membres formulent et mettent en place des politiques linguistiques visant à promouvoir les langues autochtones pour le développement socio-économique, là où elles existent* (article 12, 1).
- *Les États membres encouragent et promeuvent l'utilisation des langues autochtones comme médium d'instruction, là où elles existent* (article 12, 3).

Les langues nationales ont bien un statut secondaire, tout comme dans une autre mesure le français et le portugais, laissant la place dominante à l'anglais. Ce discours politique à vocation régionale entretient seulement le consensus initié par l'Unesco en 1946 au sujet de l'usage des langues autochtones à l'école.

#### 5.4.3.3 Le discours continental (UA)

À l'échelle continentale, l'Angola est l'un des 54 membres de l'Union africaine (UA) qui, dans son *Acte constitutif*, déclare que « les langues de travail de l'Union et de toutes ses institutions sont, si possible, les langues africaines ainsi que l'arabe, l'anglais, le français et le portugais » (UA, 2000). Sur le site officiel de l'UA, ce texte n'est pas disponible dans sa version portugaise et l'ensemble des contenus développés en anglais

n'est pas équitablement accessible dans les trois autres langues principales de travail. La conditionnalité exprimée – « si possible » – annonce bien la réalité et la prédominance de l'anglais, devant l'arabe, le français et le portugais. Dans un processus d'autoréférenciation commun aux institutions intergouvernementales ou internationales (voir par exemple Pannier, 2015, au sujet de l'OIF), il est question cette fois des « langues africaines », qui sont sujettes à cette conditionnalité et clairement positionnées comme langues du deuxième choix. En se référant à la *Charte de la renaissance culturelle*, qui s'inscrit explicitement dans la lignée des déclarations officielles de l'Unesco, l'utilisation des langues africaines met les États signataires face au devoir de :

*- s'attacher à élaborer et mettre en œuvre des politiques linguistiques nationales appropriées (UA, 2006, article 18 : 9).*

*- préparer et mettre en œuvre les réformes nécessaires pour l'introduction des langues africaines dans les cursus d'éducation. À cette fin, chaque État devra élargir l'utilisation des langues africaines en tenant compte des impératifs de la cohésion sociale, du progrès technologique et de l'intégration régionale et africaine (UA, 2000, article 19 : 9).*

Le discours en faveur des langues « africaines » et de leur utilisation dans les systèmes éducatifs nationaux doit dans cette vue tenir compte des impératifs socioéconomiques. En creux, le propos revient donc à donner une validation tacite dans le but de moduler les politiques nationales, voire à ne rien faire si les conditions sont considérées comme défavorables, conditions dont les critères seraient à définir. En ce sens, l'UA réaffirme la primauté de l'État-nation qui demeure seul décideur de ses politiques linguistiques et éducatives. Autrement dit, ces politiques demeurent déterminées par l'agenda national et ne peuvent bénéficier des effets institutionnels de la globalisation que si le Gouvernement accompagne effectivement l'aide et les incitations extérieures – qu'elles soient bilatérales, régionales, continentales ou internationales.

Notre propos ne vise pas à remettre en cause la nécessité de telles politiques, qui, bien que de manière encore trop limitée, ont participé et participent à l'amélioration qualitative et quantitative des systèmes éducatifs des nations africaines postcoloniales. Toutefois, comme pour les financements multilatéraux dont bénéficient des nations considérées comme sous-développées ou en voie de développement telles que l'Angola dont les effets sont encore trop largement discutables, l'impact des discours institutionnels régionaux ou continentaux à l'échelle nationale demeure faible.

Ces deux courtes analyses menées au sujet des politiques linguistiques afférentes à la nation angolaise mettent à profit la variation des échelles en mettant en regard des discours produits à différents niveaux. Dans un premier temps, elles montrent que la politique monolingue angolaise – « l'invitée du système colonial » tributaire des volontés de l'élite (Augusto, 2012 : 109) – est maintenue depuis l'indépendance et réaffirmée en 2010 au niveau constitutionnel. Bien qu'elle soit en adéquation avec le profil linguistique d'un nombre croissant de citoyens angolais (en particulier les habitants des grandes villes), elle continue à laisser de côté la possibilité du bilinguisme additif pour l'entrée dans les apprentissages et de reléguer les langues nationales à de simples mentions dans les discours officiels.

Le deuxième résultat de ce travail est d'observer une continuité claire au plan discursif au niveau institutionnel : l'État angolais, la SADC, l'UA ou encore l'Unesco utilisent le plaidoyer en faveur des langues nationales qui s'est construit autour du paradigme de l'indépendance et des droits fondamentaux. Pour autant, la diversité pour nommer ces langues engendre un flou dans l'univers de référence. Selon le point de vue, il est question de « langues vernaculaires », de « langues nationales », de « langues autochtones », de « langues africaines » et même de « langues indigènes » ou de « langues méprisées, interdites d'usage et combattues ». La constante dans ces discours est une présentation binaire : les langues précoloniales, difficiles à nommer avec justesse ou finesse, auraient un usage, une fonction ou un sens par nature différents de ceux de la langue du colonisateur et / ou de l'anglais.

À l'heure de la globalisation géoculturelle, le poids de l'État-nation dans les politiques nationales, même pour les nations du Sud, demeure suffisamment élevé pour réussir à annihiler une grande partie des bénéfices potentiels de l'aide au développement, dont l'harmonisation transnationale reste à construire. Nous voyons en ce sens un fort écho à des propos tenus par Boureïma Ki (communication orale, 2015), représentant de la CONFEMEN à l'occasion de l'ouverture du colloque *Pratiques plurilingues, mobilités et éducation* (Dakar, 16 au 18 décembre 2014), qui s'interrogeait sur une coopération transnationale en matière de recherche plurilingue « hors des intérêts politiques et idéologiques ».

## 5.5 Bilan

Ce chapitre consacré à établir un cadre sociolinguistique du contexte national angolais s'appuie sur l'analyse d'une diversité de sources, de discours et de documents et privilégie la variation des échelles, en passant du micro au macro. Cette hétérogénéité est le moyen de répondre à l'absence d'une approche holistique de notre terrain d'étude tout en proposant des pistes concrètes pour des études futures.

L'importance des études démolinguistiques fines ressort à travers l'exploitation des résultats de l'enquête sur la population angolaise, qui – nous l'avons montré – est trop limitée tant au niveau de l'échantillon de la population interrogée que dans la formulation des questions portant sur l'usage des langues (INE, 2011). Outre l'exploitation des statistiques pour planifier les politiques éducatives et linguistiques, ce type d'enquête, doublée de véritables projets de recherche de terrain, devrait être menée à différentes échelles pour approfondir le savoir concernant les communautés linguistiques en Angola et permettre une réflexion approfondie sur le rapport norme / variation en portugais et l'entrée dans les apprentissages scolaires dans la langue maternelle des apprenants angolais.

L'ampleur du changement de langue postcolonial – la lusophonisation –, phénomène unique à l'échelle du continent africain, ne résulte pas directement de la politique monolingue du gouvernement angolais. S'il est clair que le maintien postcolonial de la scolarisation en portugais joue un rôle capital dans ce processus, la prise en compte de l'histoire postcoloniale de l'Angola est également déterminante : l'état de guerre civile entre 1975 et 2002 constitue le vecteur principal des mouvements de population et de non scolarisation de nombreux enfants, en particulier dans la moitié Est du pays. Il en résulte une forme de fissure à l'échelle nationale. D'un côté certaines langues nationales se maintiennent, posant le défi d'une véritable unité nationale par la langue et celui d'une scolarisation égalitaire. De l'autre, la place de la langue portugaise, aujourd'hui maternelle pour une majorité de la population, continue à croître et est, *de facto* et *de jure*, la langue véhiculaire nationale. À l'avenir, il sera intéressant d'observer les effets des contacts des populations dans les zones frontalières, en particulier dans le cadre de l'économie informelle où, dans de nombreuses nations africaines, la langue des échanges n'est pas une ancienne langue coloniale mais bien le swahili ou le haussa par exemple.

La possibilité d'un débat public sur les langues est également à envisager. Même si ce travail demeure limité au niveau du corpus analysé, la mise à profit de notre expérience à travers nos observations à l'oral et à l'écrit (notamment par le biais des réseaux sociaux) tend à confirmer que plus de quatre décennies après l'indépendance, la perte des langues nationales en milieu urbain constitue un enjeu fort pour une majorité d'Angolais. La relation langue / culture s'élargit vers la notion de patrimoine et à l'identité. En reprenant la réflexion d'Hobsbawm (2012 [1987] : 11 ; cf. *Supra.* : 54) au sujet de la « zone crépusculaire entre l'histoire et la mémoire », il apparaît que la perte des langues nationales au niveau de l'usage pour nombre de citoyens angolais ne constitue pas pour autant une disparition au plan identitaire. Au contraire, la question de l'origine, du passé familial et de groupe (voir ethnique ou « tribal ») rend la langue absente, objet de patrimonialisation voire d'obligation implicite au maintien, à la survie, à la préservation. Toutefois, sans mesure politique concrète en ce sens et sans enseignement en milieu institutionnel, ce maintien paraît à terme voué à l'échec. Ce contraste permet de réaffirmer tout l'enjeu de la réflexion « par le bas » qui demeure absente dans la société angolaise contemporaine.

Enfin, la réflexion au sujet de la mutualisation transnationale en didactique des langues et des cultures et les résultats dégagés dans la dernière partie consacrée aux politiques linguistiques ouvrent des pistes intéressantes en terme de politiques linguistiques et éducatives et en terme d'application ou d'intervention.

Même si les travaux de recherche et d'expérimentation abondent dans le domaine de l'éducation bilingue et plurilingue en Afrique, il devient urgent de pouvoir mutualiser et diffuser plus largement les résultats, les publications et les recommandations comme le suggère Maurer (2011). La mise en place d'un meilleur partage des connaissances devrait conduire non pas à transposer des modèles mais plutôt à pouvoir contextualiser des bonnes pratiques.

Dans l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Afrique subsaharienne se pose aussi le problème de l'écart entre la réalité sur le terrain et la conception au niveau de l'exécutif, que ce soit au niveau national aussi bien que des organisations internationales. Trop souvent encore, les ressources humaines disponibles et

compétentes au niveau des Ministères nationaux sont défailantes (Kavungo Mayimona, 2009) et conduisent à produire des textes et outils pour l'application qui ne prennent pas en compte les spécificités contextuelles. Du côté des décideurs et des personnes élaborant les projets de développement, l'enjeu d'une consultation des acteurs de terrain et d'une véritable connaissance des bénéficiaires persiste. Pourtant, le caractère restreint de la population angolaise et du nombre de langues en présence en comparaison avec celles d'autres nations d'Afrique subsaharienne rend possible la mise en place d'une éducation plurilingue et égalitaire.

Nous espérons enfin que ce travail viendra en partie répondre à l'appel du directeur de l'INL en 2014 (ANGOP, 2014) sur la nécessité de mieux connaître la situation linguistique en Angola.



## CHAPITRE 6

### 6 La langue française en Angola : de la situation d'une langue exogène aux enjeux éducatifs nationaux

Ce chapitre a tout d'abord pour objet une analyse de notre contexte d'étude à travers le prisme de la langue française en Angola. Le premier objectif est à la fois de venir compléter le cadre sociolinguistique dressé au chapitre précédent et également d'utiliser notre expérience au sein du système éducatif angolais pour en faire ressortir des points saillants concernant l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère en Angola. Ces éléments sont aussi nécessaires au travail d'analyse de corpus présenté au chapitre 9 qui s'appuie sur un document officiel à destination de la formation des enseignants de FLE en Angola. Toutefois, ce chapitre ayant une visée réflexive, la langue française est aussi un prétexte pour passer du micro, la formation et l'enseignement / apprentissage du FLE, au macro, c'est-à-dire au système et au contexte éducatif dans lesquels elle s'insère. Le deuxième objectif de ce chapitre est de mettre au jour les principaux enjeux que le gouvernement et la société d'Angola devront prendre en considération dans la décennie à venir.

#### 6.1 Le français dans la société angolaise contemporaine

Avant l'indépendance en 1975, le français est la seule langue étrangère enseignée dans la métropole lusitanienne et dans les écoles secondaires coloniales. Cette langue est étroitement associée à l'élite intellectuelle qui est bien souvent francophile et francophone, tant au Portugal que parmi les assimilés d'Afrique. À partir de la guerre d'indépendance en 1961, les intellectuels de gauche en métropole et dans les colonies et les membres des mouvements indépendantistes tissent des liens étroits avec leurs pairs africains de nations francophones nouvellement décolonisées, notamment à Paris autour de la revue *Présence africaine* et également dans les deux Congo frontaliers où se réfugient



les opposants politiques (*cf.* chapitre 4 : 178-179). À cette époque, le français constitue donc la langue étrangère privilégiée.

À l'indépendance, le premier gouvernement fait le choix d'introduire l'anglais aux côtés du français dans l'enseignement secondaire. Malgré les difficultés du système éducatif postcolonial jusqu'en 2002 et un enseignement / apprentissage des langues étrangères passablement inefficace, les importants mouvements migratoires engendrés par la guerre de décolonisation puis la guerre postcoloniale ont contribué à maintenir un important vivier de francophones en Angola. Les flux de population depuis les provinces frontalières vers la RDC et la République du Congo (7 provinces sur 18) et le retour progressif des réfugiés angolais, encore en cours, permet de diviser le territoire angolais actuel en trois grandes zones :

a) L'aire où le français est une langue seconde d'importance :

Au Nord et au Nord-Est de l'Angola, certaines provinces seraient peuplées par 30 % de Bakongos francophones (Mpanzu, 2015). Aux côtés du lingala, langue véhiculaire à l'ouest de la RDC et en particulier à Kinshasa (Vigouroux, 2013), le français est une langue seconde pour ces populations, principalement pour les locuteurs ayant été scolarisés dans ces deux nations frontalières. La proximité géographique avec l'état africain comptant le plus grand nombre de francophones en Afrique est donc un facteur déterminant<sup>324</sup>. Toutefois, malgré nos recherches, aucune donnée précise ne semble exister concernant le nombre de francophones en Angola, fait illustré par cette carte produite par l'OIF.

---

<sup>324</sup> En 2010, le travail de synthèse de l'OIF sur la francophonie dans le monde annonce que près de 31 millions de Congolais sauraient lire et écrire en français, soit 46 % de la population (Wolff : 11).

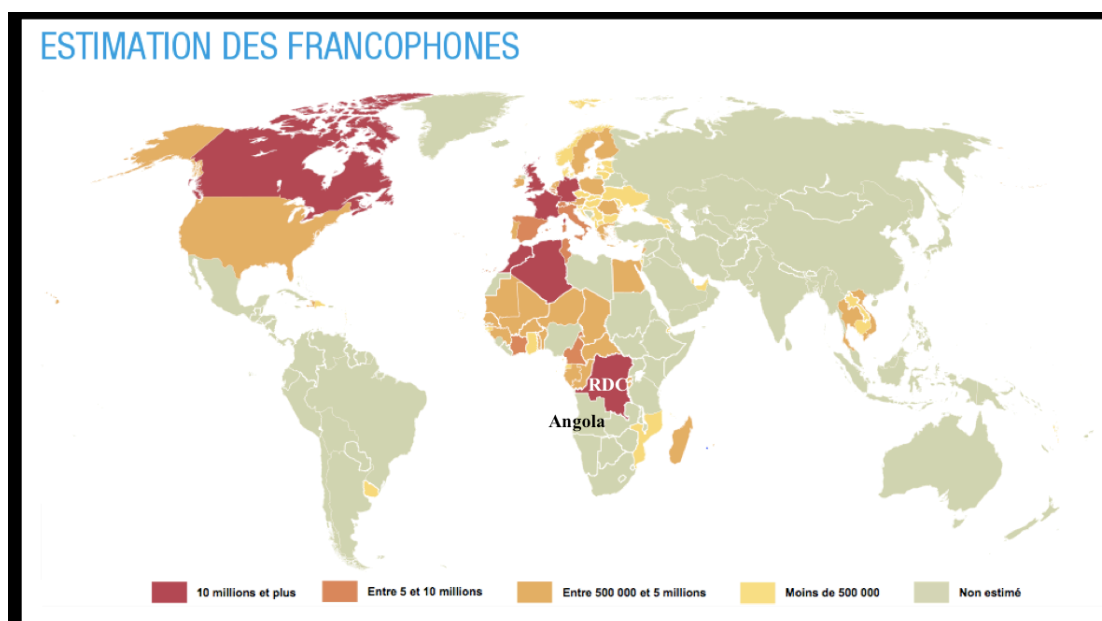


Figure 32 : Estimation des francophones dans le monde, carte adaptée par l'auteure d'après Wolff (2010, [en ligne]).

b) Les zones urbaines où le français est une langue seconde minoritaire :

À Luanda – et dans une moindre mesure dans certaines autres villes provinciales – plus épargnée durant le conflit et donc lieu d'exode pour des populations originaires de l'ensemble des zones affectées par la guerre, les locuteurs ayant appris le français dans les deux Congo s'ajoutent aux nombreux cadres formés en français ou ayant appris le français avant l'indépendance.

c) La troisième aire, le reste de l'Angola, est très peu francophone et le français y est une langue étrangère.

Outre des informations plus précises concernant la proportion d'Angolais effectivement francophones, il serait important de connaître quelle partie de la population représentent les migrants provenant de nations africaines ayant le français pour langue officielle. Enfin, la communauté française compterait 2 600 personnes en 2013, une majorité résidant à Luanda et étant de jeunes actifs travaillant dans les entreprises pétrolières et parapétrolières (MAEDI, 2016 [en ligne]).

Lors de notre séjour, nous avons eu l'occasion de découvrir une partie de l'Angola, essentiellement urbaine et inscrite dans la partie ouest du pays (*cf.* annexe 5 : 9). Ainsi nous ne pouvons pas nous référer à notre connaissance sensible du terrain en tant qu'observatrice participante dès lors qu'il est question des provinces de l'Est et du Sud-Est où l'adstrat principal est l'anglais.

Au niveau médiatique, la langue française ne fait pas l'objet de publications écrites mais elle est par contre présente sur les ondes. Les deux chaînes de la TPA (télévision publique d'Angola) diffusent des programmes proposés par Canal France International (CFI), aussi bien en français qu'en portugais, notamment dans ses journaux télévisés, ainsi que dans des émissions sportives. Elle reprend également des programmes de France 24, de TV5 et parfois de Canal +. Les chaînes TV5 Afrique, France 24, France 2 et 5, Canal + et d'autres chaînes privées françaises sont diffusées sur les bouquets satellitaires, TV CABO (Portugal) et DSTV (Afrique du Sud) pour les personnes qui choisissent le bouquet français dont le coût est assez élevé. Par ailleurs le bouquet ZAP inclut également France 24.

RFI (Radio France Internationale) émet sur le territoire angolais en ondes courtes. La RNA (Radio Nationale d'Angola) ne reprend pas les émissions de RFI et il n'existe pas d'accord pour un échange de programmes. Toutefois, depuis 2010, avec l'aide du Service de coopération français, les stations régionales de la RNA à Cabinda (Nord), par satellite, et à Benguela et Lubango (Sud), avec le système Ordispace, sont devenues des radios partenaires de RFI et diffusent des programmes préenregistrés durant l'heure hebdomadaire en français. C'est aussi le cas d'une radio privée à Luanda, Radio LAC.

Au niveau culturel, les trois Alliances françaises (AF) du pays assurent une programmation dans les villes où elles sont implantées : l'AF de Luanda, fondée en 1960, l'AF de Lubango en 1995 et l'AF de Cabinda en 1999. Ces trois établissements sont régis par le droit associatif angolais et sont légalement enregistrés auprès du ministère angolais de la justice. Leurs statuts sont reconnus par l'Alliance française de Paris. En sus de l'offre de cours de français habituelle, l'AF de Luanda est centre d'examens en Angola pour le DELF, le DALF, le TCF et les examens de la CCIP et propose également des cours de portugais langue étrangère. En fonction de la demande,

elle est également en mesure de proposer des cours de kimbundu pour répondre à l'absence de dispositif local privé pour apprendre cette langue. Le discours officiel de la France au sujet de la défense de la diversité linguistique se vérifie ici par une initiative locale ouverte à une langue nationale.

Luanda compte un lycée français nommé « Alioune Blondin Beye » qui est un établissement conventionné avec l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger) et géré par une association de parents d'élèves. Il permet la scolarisation des élèves sur l'ensemble des niveaux de la maternelle à la terminale. En 2013, 38 % des 833 élèves inscrits étaient de nationalité française. Cet établissement est considéré, aux côtés du lycée portugais et de la Luanda International School, comme l'un des trois meilleurs établissements d'enseignement primaire et secondaire en Angola.

Cette brève présentation générale montre que le français a une place singulière dans cette nation lusophone. Pour une majorité des enfants et des citoyens, il est une langue étrangère qu'il est possible d'apprendre au deuxième cycle du secondaire. Pour une minorité dont la taille serait à mesurer, il est encore une langue seconde<sup>325</sup>. Enfin, pour une partie très restreinte de la population active travaillant au sein ou avec des entreprises francophones implantées en Angola, la langue française est celle de nombre d'échanges professionnels, à l'oral et / ou à l'écrit. Sur le marché du travail, en particulier à Luanda, la langue française constitue donc un capital culturel spécifique qui prend une forme institutionnalisée (Détrez, 2005, Vigouroux, 2013). Par conséquent le développement de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) est une nécessité. En 2012, seules l'AF de Luanda (français des entreprises) et l'Université catholique d'Angola (français du tourisme) proposaient ce type de cours, et, dans une moindre mesure au regard du programme de formation réel, à l'UAN en traduction / interprétariat.

L'avenir de la langue française en Angola est largement tributaire de son enseignement / apprentissage en milieu formel, en particulier au sein du système éducatif secondaire public où elle est l'une des deux langues étrangères obligatoires.

---

<sup>325</sup> Nous choisissons de dire « encore » puisqu'il est probable que parmi les conséquences du retour à la paix en 2002, la diminution des flux migratoires entre l'Angola et la RDC a et aura pour résultat d'amoinrir l'usage et la connaissance du français. Toutefois, l'instabilité politique et les différents conflits armés en cours en RDC signifient qu'une masse significative de citoyens congolais sont obligés de migrer, de passer des frontières et par conséquent peuvent s'installer à plus ou moins long terme en Angola.

## 6.2 L'enseignement / apprentissage du français au secondaire

L'observation de l'enseignement / apprentissage de la langue française au sein du système éducatif angolais actuel est un moyen d'en comprendre le fonctionnement général, en particulier au secondaire. Le français faisant partie des disciplines officielles du système éducatif, il bénéficie de politiques, d'une gestion éducative et d'une réalisation concrète qui est en lien direct avec celles concernant les autres disciplines enseignées.

Cette partie présente le fonctionnement de l'enseignement public pour la langue française dans les écoles secondaires angolaises. En considérant que pour le MAEDI et l'OIF, l'inscription de l'enseignement / apprentissage de la langue française dans les systèmes éducatifs des nations est perçue comme un des importants moyens de sa diffusion dans le monde et de l'évolution à la hausse du nombre de locuteurs francophones, s'intéresser à cette place de langue étrangère officielle au secondaire en Angola représente un apport pour le champ des études sur la francophonie dans le monde. Au sein de l'appareil scolaire, une approche centrée sur une discipline spécifique a aussi pour avantage de mieux cibler les points clé de l'intervention dans un système.

Dans le système éducatif public angolais, l'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire à partir de la septième année, soit à l'entrée au secondaire. Comme dans la majorité des autres nations d'Afrique subsaharienne, le goulot d'étranglement entre l'école primaire et l'école secondaire est important. Par conséquent, la proportion d'élèves angolais apprenant le français est encore réduite. Les élèves scolarisés au premier cycle du secondaire doivent choisir, en théorie, entre l'anglais ou le français<sup>326</sup>.

---

<sup>326</sup> Il existe cependant quelques initiatives locales d'enseignement précoce du français au primaire au sein d'écoles privées et de rares écoles publiques pilotes.

	L'enseignement au secondaire angolais	Équivalence française
Premier cycle	7 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>
	8 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>
	9 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
Deuxième cycle	10 <sup>ème</sup>	2 <sup>nde</sup>
	11 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>
	12 <sup>ème</sup>	Terminale

Figure 33 : Années d'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement secondaire.

En tout, les élèves angolais apprennent donc une langue étrangère pendant six ans, lorsqu'ils achèvent l'ensemble du cycle secondaire.

#### a. Rythme et durée des apprentissages

L'année scolaire est divisée en trois trimestres et compte trente-cinq semaines de cours. Chaque semaine, trois périodes de quarante-cinq minutes sont consacrées à l'enseignement / apprentissage du français ou de l'anglais, soit en théorie cent cinq séances par an. En pratique, ce nombre est fréquemment réduit en moyenne à quatre-vingts heures. D'une part, le format des séances (45 minutes) et les changements de salles entraînent une réduction significative de la durée effective du cours (souvent 30 minutes). D'autre part, les retards systématiques pour commencer l'année scolaire<sup>327</sup> et la fréquence de l'absentéisme des élèves et des enseignants, en particulier après chaque période de vacances scolaires, amenuisent d'autant plus la durée d'enseignement / apprentissage. Ce constat est valable pour les autres disciplines.

Il existe par ailleurs un problème de discontinuité dans l'apprentissage en relation avec le choix de la langue : le manque d'enseignants et les sureffectifs en anglais amènent régulièrement les directions des établissements à déplacer un élève apprenant l'anglais vers un cours de français, quelle que soit la classe où il est inscrit (entretiens avec des enseignants de français et des cadres éducatifs, 2010, 2011, 2012). Ce contexte prête donc à la plus grande hétérogénéité au niveau des profils d'apprenants pour les classes de FLE en Angola.

<sup>327</sup> Rares sont les établissements – voire les enseignants d'une même école – à faire leur rentrée le même jour ou la même semaine.

De ces spécificités découle un autre constat évident : rares sont les élèves dépassant le niveau A1 à la fin de leur scolarité au secondaire.

#### b. L'évaluation

Le système d'évaluation au secondaire est décentralisé. Chaque Direction provinciale de l'éducation est chargée de l'élaboration et de la diffusion des épreuves, pour ensuite centraliser les résultats obtenus dans l'ensemble des écoles de la province. Comme pour l'ensemble des disciplines, à la fin du premier cycle (9<sup>e</sup> année) et du deuxième cycle (12<sup>e</sup> année), une épreuve de français est mise en place par le coordinateur provincial pour le français<sup>328</sup> qui est la personne chargée de la rédaction de l'épreuve et de sa diffusion dans l'ensemble des écoles de la province où il exerce. En l'état, l'efficacité et la pertinence de l'évaluation en français reposent sur les compétences d'une personne.

Il n'existe donc pas d'harmonisation nationale pour les évaluations. Le système s'apparente à celui opéré dans les États fédéraux, comme en Allemagne (avec les Länders), en Suisse (les cantons) ou encore au Nigéria (les États fédérés), dans lesquels il y a une décentralisation de l'exécutif éducatif dans les Ministères provinciaux. Pour autant, l'Angola a pour partie une administration centralisée et nombre de décisions éducatives sont appliquées à l'échelle nationale, comme par exemple les programmes et méthodes d'apprentissage. Le cas de l'évaluation constitue donc une exception voire un dysfonctionnement.

Au cours de nos visites d'établissements, à Luanda et en province, nous avons eu plusieurs fois l'occasion de consulter des épreuves de français. Outre le fait que dans certaines provinces la même épreuve est utilisée plusieurs années de suite<sup>329</sup>, la majorité d'entre elles se réduisent à une série d'exercices structuraux (*cf.* exemples présentés en annexe 17 : 37). Alors que le discours officiel, produit dans le cadre de la mise en place de la réforme, sur l'enseignement des langues portugaise, anglaise et française prône l'approche par compétences (Ministère de l'éducation et de la culture, 2001<sup>330</sup> ; MED,

---

<sup>328</sup> Durant les deux années passées en Angola, nous n'avons jamais réussi à savoir qui était coordinateur pour le français dans cinq des dix-huit provinces (à l'Est du pays) ce qui est un signe tangible d'un problème de fond en terme de gestion éducative.

<sup>329</sup> Sans pour autant que les élèves réussissent mieux à l'épreuve de français.

<sup>330</sup> *Stratégie intégrée pour l'amélioration du système éducatif*, *Cf.* Bibliographie.

2002<sup>331</sup> ; MED, 2008<sup>332</sup>) au niveau technique, celui de la réalisation quotidienne de l'action éducative, les évaluations sont élaborées en fonction d'une démarche pédagogique préconisée antérieurement et sont fortement dépendantes du bon vouloir et des compétences professionnelles de cadres éducatifs trop isolés. La rupture voulue n'est donc pas effective.

À l'heure où de nombreuses actions de coopération bi-multilatérales en cours mettent l'accent sur l'enseignement supérieur pour former des personnels plus qualifiés, la réforme du système d'évaluation au secondaire est une exigence. Comment en effet prétendre réformer et restructurer l'enseignement supérieur alors qu'il n'existe pas d'harmonisation nationale pour l'évaluation finale à la sortie du secondaire et donc pas de définition d'un profil de sortie précis pour les futurs étudiants ?

#### c. Les effectifs et la problématique des grands groupes

L'anglais est la première langue enseignée et rassemble au moins 75 % des effectifs (entretien avec le directeur de l'Institut national des cadres, 2012, *cf. Infra.* : 300). Néanmoins, dans certaines provinces, l'enseignement du français est en constante augmentation. À titre d'exemple, la province méridionale de Namibe (frontière avec la Namibie anglophone) a vu les effectifs en FLE quadrupler en classe et le nombre d'enseignants quintupler en l'espace de quatre ans (2008 – 2011). Les deux principales raisons de cette dynamique paradoxale pour cette province frontalière de la Namibie anglophone sont la faible population dans cette province qui permet une logistique simplifiée et la motivation du coordinateur provincial pour le français, un cadre d'une quarantaine d'années, qui est également responsable pour le français au sein de l'École de formation des professeurs (EFP, *cf. Infra.* : 314 et sq.) de Namibe.

Le manque de données quantitatives, valable pour tous les secteurs de l'éducation, empêche de dresser un bilan exact concernant le nombre d'apprenants et d'enseignants de FLE. Cependant, il est possible de proposer une estimation à partir de l'information fournie par le Ministère de l'éducation déclarant que 25 % des apprenants choisissent le français.

<sup>331</sup> *Chronogramme de la réforme du système éducatif : document interne, cf. Références.*

<sup>332</sup> *Plan maître de formation de professeurs en Angola 2008-2015, cf. Références.*



Élèves scolarisés dans le primaire	4 189 853
Elèves scolarisés dans le secondaire – 1 <sup>er</sup> cycle	507 125
Elèves scolarisés dans le secondaire – 2 <sup>ème</sup> cycle	253 208
Estimation du nombre d'apprenants du français - 1 <sup>er</sup> cycle secondaire	120 000
Estimation du nombre d'apprenants du français - 2 <sup>ème</sup> cycle secondaire	60 000
Estimation de professeurs de français dans le secondaire	Plus de 2000

Figure 34 : estimation du nombre d'apprenants et d'enseignants de FLE en 2011 d'après les chiffres fournis par le Ministère de l'éducation.

En premier lieu les effectifs généraux et pour le français illustrent clairement l'important goulot d'étranglement du primaire au secondaire comme pointé précédemment. Encore aujourd'hui, seule une minorité d'enfants angolais entrent au secondaire. Concernant plus particulièrement les effectifs pour les cours de français, l'OIF (2010) fait état de 105 915 apprenants de FLE au secondaire pour la période 2007-2009. La précision de ce chiffre est surprenante compte tenu de l'absence de données précises de manière générale. Dans le même document, l'OIF ajoute que le nombre d'apprenants est en progression dans de nombreux pays, dont l'Angola :

*Mais la progression est également due à l'attrait du français langue étrangère que révèlent les taux de progression constatés en Tanzanie (multiplication par sept), en Angola (multiplication par 2,5), au Botswana et en Zambie (quasi-doublement) ou dans un pays membre de l'OIF dont la langue d'enseignement principale est l'espagnol, comme la Guinée équatoriale (quasi-doublement) (2010 : 120).*

De notre point de vue, si cette progression est réelle (mais sans chiffre exact il est difficile de se prononcer), elle est alors plutôt le signe d'un accroissement général des effectifs au secondaire plutôt que d'une préférence pour la langue française, l'ensemble des informateurs sur le terrain (professeurs et cadres) s'attachant à répéter que les apprenants angolais préfèrent nettement l'anglais dont ils considèrent l'apprentissage plus facile et plus utile au regard des besoins sur le marché du travail.

Les effectifs au sein d'une classe varient fortement, en fonction notamment des quartiers, de la différence entre établissements d'une ville à l'autre et de la politique générale des établissements au niveau des langues étrangères et du recrutement des enseignants. Oscillant d'une vingtaine d'élèves dans les meilleurs cas à plus d'une centaine dans les quartiers défavorisés de la capitale, les classes de français en Angola comptent en moyenne plus de quarante-cinq élèves. S'ajoute à ce problème de sureffectif

propre à l'ensemble des disciplines enseignées le manque de matériel, tant au niveau mobilier que pédagogique. Les élèves partagent fréquemment le même pupitre ou se tiennent debout, les tableaux noirs sont en mauvais état et il n'y a pas de matériel pour permettre un travail audio (visites et observations de classe, 2010-2012).

Vu les conditions d'enseignement / apprentissage présentées ci-dessus, il paraît inadéquat, voire peu fiable et inefficace, de transposer une méthodologie pensée depuis un centre européen pour des publics européens sans prendre le temps de penser une véritable contextualisation. Autrement dit, vouloir transposer l'approche méthodologique la plus récente vue du centre européen (l'approche communicative et actionnelle) au contexte des classes de langue étrangère en Angola est vain. Comme le rappelle Miled (2005), une démarche non soucieuse de son ancrage localisé revient à omettre la dimension socioculturelle et économique de la nation (valeurs et moyens mis à disposition pour l'éducation), la dimension méthodologique (prise en compte des traditions et des pratiques existantes) et la dimension en lien avec les compétences des enseignants en exercice (pratiques didactiques et culture éducative).

Le développement d'une véritable pédagogie des grands groupes demeure un défi, et pas seulement pour le contexte angolais, la problématique des « classes à effectif pléthoriques » (CONFEMEN, 1991) étant largement transnationale. La recherche et la littérature scientifiques à ce propos restent encore trop isolées tout comme les résultats des expérimentations sur le terrain demeurent largement cloisonnés au contexte local. La difficulté à trouver des formateurs compétents dans ce domaine en est une illustration claire. Le CIEP (2013 [en ligne]) propose néanmoins une bibliographie de ressources disponibles en ligne ou dans ses locaux en relation avec la pédagogie des grands groupes.

Dans un article consacré à la problématique des grands groupes, Ngamassu (2005) rappelle les grands jalons des avancées récentes à ce propos. Pour l'aire francophone, l'Afrique est le lieu-clé de l'expérimentation et de la réflexion comme l'illustrent les actions initiées à partir de 1984 par l'Association des professeurs de français en Afrique et plus largement développées par la CONFEMEN à partir de 1989. En 1991, cette dernière publie une quinzaine de fiches techniques dans son *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques*. Plus d'une décennie plus tard, l'Unesco (2006) publie un livret du même type. Il serait

particulièrement utile de créer un véritable répertoire de fiches pédagogiques détaillées et une banque de ressources à partir de l'ensemble des travaux produits (en anglais, en français, en espagnol, etc.) depuis la fin des années 1980 et d'envisager un dispositif de formation efficace. À moyen et court terme, la solution serait de mettre en place un important recrutement d'enseignants, ce qui implique le développement des structures de formation initiale existantes et l'allocation d'un budget éducatif suffisant.

Au plan international, nous ne pouvons que formuler le souhait que les grands acteurs du domaine de la coopération éducative réussissent à mutualiser les expériences, les réflexions et les actions.

Au plan des politiques éducatives et linguistiques locales, il est nécessaire que l'accent soit prioritairement porté sur la formation initiale des enseignants en didactique des langues et des cultures, de manière à ce qu'ils soient en mesure d'adapter les pratiques de classe au profil des apprenants et aux effectifs.

En Angola, la gestion de l'éducation dont celle de la formation des enseignants, découle de déclarations d'intentions officielles et a deux principaux leviers institutionnels. Deux instituts du Ministère de l'éducation sont en effet directement en charge du fonctionnement des enseignements / apprentissages au primaire et au secondaire.

La partie à suivre présente ces deux instituts : la compréhension de leurs caractéristiques, de leurs fonctions, de leurs missions et de leurs actions permet par la suite de les confronter aux réalités contextuelles et d'identifier les éventuels dysfonctionnements, faiblesses et difficultés. Ce repérage peut servir à repenser les politiques et la gestion, voire la réforme, de tels organes de l'appareil scolaire angolais.

### **6.3 Question budgétaire et dysfonctionnements institutionnels**

Comme évoqué dans la partie finale du cadre historique au chapitre 4 (*cf. Supra* : 221 et sq.), la dernière réforme du système éducatif est mise en place en 2002, notamment sous l'influence des politiques globales de l'Unesco. Les objectifs prioritaires de cette réforme sont d'améliorer et d'adapter les programmes, le matériel pédagogique, la

formation du corps enseignants et les profils de sortie (BIEF, INFQ, 2007). Son évaluation était initialement programmée pour 2012. Rappelons que dans la gestion de l'éducation, la phase d'évaluation d'une réforme est cruciale et que, sans elle, la qualité de l'ensemble de la pyramide éducative est mise en jeu.

D'après Kavungo Mayimona, deux évaluations intermédiaires ont été réalisées en 2005 et 2006. Son constat général est édifiant :

*Pendant la réalisation de ces évaluations, de grosses difficultés d'expérimentation de la réforme ont été enregistrées à savoir : le manque des manuels scolaires, le niveau insuffisant des enseignants, les moyens financiers modestes qui ne couvrent pas les nécessités réelles sur le terrain de l'expérimentation de la réforme (Kavungo Mayimona, 2009 : 257).*

Il rapporte ensuite les résultats considérés comme positifs et négatifs. Ceux considérés comme positifs sont les efforts significatifs des enseignants malgré les difficultés contextuelles, l'augmentation de la population scolaire et quelques avancées qualitatives dont l'instauration d'un système de contrôle continu dans l'évaluation des élèves. Les difficultés et contraintes relevées sont tout d'abord liés au déficit budgétaire en partie imputable à l'absence de budgétisation de la Réforme au moment de sa conception et à l'absence de révision de l'organigramme des gouvernements provinciaux et des administrations municipales et communales qui complexifie la décentralisation. À un niveau fondamental, les dysfonctionnements sont nombreux. Kavungo Mayimona liste l'ensemble des aspects déficients en 2006 :

*la production en quantité suffisante et la distribution équitable des manuels scolaires dans tout le pays ; le recrutement des enseignants ayant le niveau requis pour exercer valablement leurs fonctions d'enseignement ; le renforcement des compétences des directeurs d'écoles, des inspecteurs scolaires et des techniciens en statistiques afin d'améliorer la gestion et la planification du système éducatif ; la construction de nouvelles écoles afin de permettre l'accès à l'éducation de tous les enfants encore hors du système éducatif, et enfin, l'élaboration d'un plan de formation rapide des enseignants ayant un niveau insuffisant et ceux dont les disciplines sont considérées comme critiques à cause de leur rareté sur le marché (Kavungo, Mayimona, Ibid. : 259).*

Le contexte économique et de déficit budgétaire actuels ne sont pas propices à l'attribution d'un budget adéquat pour l'éducation. N'ayant pas réussi à obtenir de documents précis au sujet de l'évaluation finale de la réforme après la phase d'expérimentation, nous formulons l'hypothèse que si l'évaluation n'a pas bénéficié d'un financement externe, dans le cas où elle a été réalisée, c'est forcément *a minima*.

Une grande partie de la gestion de l'éducation secondaire et de cette réforme repose sur le travail du personnel administratif de l'Institut national de recherche et de

développement pour l'éducation<sup>333</sup> (INIDE) et l'Institut national de formation des cadres<sup>334</sup> (INFQ)<sup>335</sup>.

Le schéma ci-dessous synthétise le rôle de ces deux instituts.

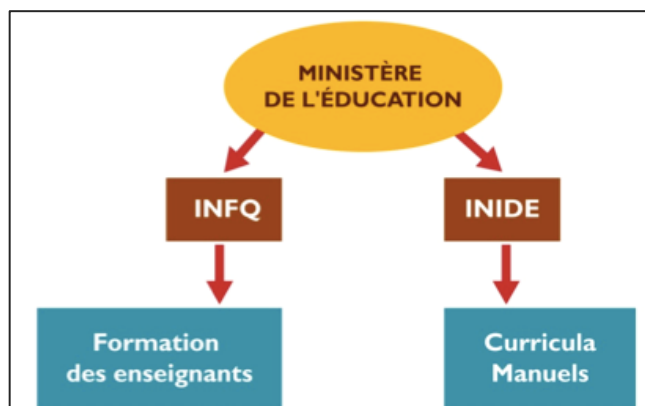


Figure 35 : Rôle de l'INFQ et de l'INIDE au sein du Ministère de l'éducation.

### 6.3.1 L'INIDE

L'INIDE est constitué de départements dédiés à chaque discipline enseignée au primaire et au secondaire. Il est en charge du choix, de l'élaboration, de la rédaction et de la diffusion des programmes et des manuels et matériels pédagogiques correspondants. Son personnel, des cadres éducatifs supposés qualifiés, est également chargé de fixer les profils de sortie au primaire et au secondaire et par conséquent les objectifs finaux de la formation des écoliers et des élèves. Pour le français comme pour les autres disciplines, dont le portugais, l'équipe qui constitue le département dédié à la discipline est donc particulièrement déterminante. Dans le cas de la section pour la langue française, entre 2010 et 2012 au moins, il s'est avéré impossible d'engager une discussion ou un travail conjoint avec l'équipe qui est peu formée, présente et motivée. L'analyse de contenus est un moyen de mesurer l'adéquation réelle au contexte éducatif des supports produits par l'INIDE. Comme précisé en introduction de ce chapitre, nous procédons à l'analyse d'une publication de l'INIDE (2005) effectuée dans le cadre de la réforme et visant à

<sup>333</sup> *Instituto nacional de investigação e de desenvolvimento da educação.*

<sup>334</sup> *Instituto nacional de formação dos quadros.*

<sup>335</sup> Selon Kavungo Mayimona, les autres organes ministériels dont le rôle est significatif pour la mise en place de la Réforme sont : l'Inspection générale de l'enseignement, le Cabinet d'études, planification et statistiques, la Direction nationale de l'enseignement général, la Direction nationale de l'enseignement technique et professionnel et la Direction nationale des ressources humaines (Kavungo Mayimona, 2009 : 397).

répondre à l'objectif d'adaptation et d'amélioration des programmes. Les résultats de l'analyse sont un moyen d'évaluer l'efficacité des travaux de l'INIDE, au moins pour le cas de la formation des enseignants de FLE.

Dans ce contexte, il est difficile d'envisager la mise en place de nouvelles politiques éducatives et des améliorations réelles tant que le Ministère de l'éducation ne prendra pas au sérieux la question des compétences professionnelles de ses cadres et d'une rémunération attractive pour éviter la fuite des cerveaux vers le secteur privé qui demeure plus lucratif.

### 6.3.2 L'INFQ

Le second important levier du système éducatif secondaire est l'INFQ. Il doit organiser la formation des enseignants et des cadres de l'éducation œuvrant au sein du Ministère et des dix-huit Directions provinciales de l'éducation (DPE). Le déploiement des actions de cet institut est large et apparaît également comme crucial, en particulier en envisageant le système éducatif sous l'éclairage de la gestion des ressources humaines. En 2009, une des conclusions du travail de Kavungo Mayimona est que les besoins en ressources humaines en lien avec la nature de l'offre et la demande locales demeurent très élevés et nécessiteraient une évaluation approfondie. Il déplore par ailleurs le manque d'implication du système d'enseignement supérieur, notamment celle des ISCED pour former des enseignants et développer la recherche appliquée.

D'un point de vue empirique, il existe une forte césure sur le terrain entre les directives officielles formulées par l'INFQ et leur diffusion et leur application réelles. À titre d'exemple, il n'y a ni harmonisation, ni suivi, ni évaluation des différents programmes de formation continue mis en place soit par l'INFQ, soit par ses partenaires (Unicef, Unesco, services de coopérations français, portugais, espagnol...). Cette situation, qui dépasse largement les frontières du contexte local angolais, montre que la mise en place d'un appareil éducatif efficace dans une nation postcoloniale faisant face à d'importants enjeux de développement est une problématique qui est constamment d'actualité.

La recommandation principale demeure néanmoins simple et claire : le Ministère doit investir rapidement sur la formation de nouveaux cadres, d'un personnel administratif et éducatif qui soit capable d'opérer une rupture nette avec le fonctionnement actuel.

Pour le français comme pour les autres disciplines, donc celles faisant partie de l'enseignement de base comme le portugais et les mathématiques, l'importante défaillance au niveau de ces deux instituts devrait être une des préoccupations prioritaires du Gouvernement angolais.

Une première étape est la formation initiale de nouveaux cadres qui, dans les nations considérées comme développées, s'effectue en premier lieu au sein du système d'enseignement supérieur national. Or justement, le développement très récent de l'enseignement supérieur angolais ne prête pas à répondre avec efficacité aux besoins actuels. Le cas de l'enseignement / apprentissage du français dans l'enseignement supérieur en Angola est ici encore un bon révélateur de différents enjeux.

## 6.4 Le français dans l'enseignement supérieur

### 6.4.1 L'enseignement de la langue française et l'enjeu démographique

En 2010, la Réforme de l'enseignement supérieur public donne lieu à la création du Ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et technologies (MESST). À partir de 2009, l'Université Agostinho Neto (UAN), sise à Luanda et jusqu'alors unique université publique, est décentralisée. Sept régions académiques sont créées et des antennes de l'UAN voient le jour dans chacune de ces régions afin d'initier une réponse au nombre croissant d'étudiants dans l'ensemble du pays. L'accroissement rapide de la population depuis l'indépendance a évidemment un impact fort au niveau de l'enseignement supérieur. Le nombre de places disponibles est inférieur à la demande.

Les diplômés du 1<sup>er</sup> cycle valident 4 à 5 ans d'études (équivalent licence) et rassemblent logiquement le plus grand nombre d'étudiants. Dans le cadre de la réforme,

les premiers Masters ont été créés dont un en didactique du FLE en collaboration avec une université française. Pour le cas du FLE, ce Master est mis en place dans deux des sept Instituts supérieurs des sciences de l'éducation (ISCED) répartis dans chaque nouvelle région économique (*cf. Supra* : 212 ; *Infra* : 317 et sq.).

Jusqu'en 2010, les étudiants désirant poursuivre leurs études supérieures et obtenir un master ou un doctorat n'avaient que le choix de la mobilité étudiante, ce qui pose évidemment la question du coût et signifie que seuls les étudiants ayant les moyens financiers nécessaires ou bénéficiant d'un programme de bourse peuvent atteindre cet objectif. Même si le nombre de places dans l'enseignement supérieur angolais croît graduellement depuis 2002 (entre 1970 et 2001, seuls 5 043 étudiants ont obtenu un diplôme en Angola contre 7 311 entre 2002 et 2008, Kavungo Mayimona, 2009 : 126), demeure toujours le problème de l'efficacité et de la qualité du système, notamment en terme de curriculum de formation, de système d'évaluation, de formation des enseignants et d'équité dans l'évaluation.

À titre illustratif, le cas du Département de français de la faculté des lettres modernes de l'UAN fondé en 2002 est emblématique. Entre 2007 et 2012, seuls vingt-trois étudiants ont terminé leurs parcours du premier cycle (de cinq ans) malgré une moyenne de cinquante étudiants inscrits pour chaque année académique. Les membres de l'équipe enseignante, constituée de douze professeurs, mettent en cause le niveau linguistique des étudiants à leur entrée à l'université (entretien avec l'équipe, 2011). Comme nous l'avons aussi constaté dans les classes du deuxième cycle du secondaire observées, rares sont en effet les apprenants atteignant le niveau A1 à la fin du secondaire. Par ailleurs, à l'image du manque de ressources dans les écoles et les instituts de formation, le département de français dispose seulement de quelques dictionnaires. Il n'existe pas de programme de formation détaillé. Plus d'une décennie après le retour à la paix, le déploiement d'un système d'enseignement supérieur public de qualité demeure largement inachevé. Le profil d'entrée des nouveaux étudiants doit non pas mener à simplement condamner un état de fait mais bien à tenir compte de la réalité et donc conduire à créer et à aménager des programmes d'enseignement qui prennent en compte le faible niveau linguistique des apprenants, par exemple en mettant en place une année d'étude préparatoire ou préliminaire.



En parallèle du système public, le nombre d'établissements privés est lui aussi en croissance. Les acteurs internationaux du développement (ONU, BM, FMI, etc.) encouragent de plus en plus l'investissement du secteur privé dans le domaine éducatif pour tenter de combler certains vides. Principalement installées dans la capitale, les nouveaux instituts de formation supérieure et universités privés viennent en partie répondre à l'enjeu démographique (augmentation croissante des effectifs) et offrir des parcours de formation alternatifs à ceux de l'UAN. À l'exception de l'Université catholique (UCAN) créée en 1992 mais ouverte seulement en 1999, les universités privées ont ouvert leurs portes à partir de 1998<sup>336</sup>.

Le changement politique de 1992 et la fin de l'orientation marxiste-léniniste du gouvernement ont permis à ces institutions privées de voir le jour. Elles constituent un phénomène nouveau accéléré par la fin de la guerre en 2002 et répondent à la faible capacité d'accueil de l'UAN. D'abord accueillies avec scepticisme, elles se sont développées à un rythme tel qu'elles représentent en 2011 près de 40 % des places disponibles dans l'enseignement supérieur angolais (entretien avec un cadre du MESST, 2011).

Nous reprenons les propositions de Kavungo Mayimona pour résoudre les principaux problèmes affectant l'enseignement supérieur angolais aujourd'hui

- *L'accès à l'enseignement supérieur d'un grand nombre d'étudiants hors du système éducatif ;*
- *Revoir la carte scolaire de l'enseignement supérieur afin de permettre sa décentralisation et éviter son développement asymétrique sur le territoire national ;*
- *Elaborer les programmes de formation susceptibles de répondre aux exigences des activités économiques et du marché d'emploi ;*
- *Mettre fin à l'enseignement souvent livresque avec des faibles composantes pratiques et de recherche ;*
- *Disposer des ressources financières nécessaires et variables pour permettre de résoudre les besoins urgents de la formation des ressources humaines et enfin,*
- *Disposer d'un réseau des bourses d'études pour tous les étudiants afin de leur permettre d'étudier sérieusement et sans difficultés financières au cours de leur cursus universitaire (Kavungo Mayimona, 2009 : 129).*

---

<sup>336</sup> En 2009, Kavungo Mayimona en liste douze : l'Université Catholique, l'Université Jean Piaget, l'Université Lusitana, l'Université Indépendante de l'Angola, l'Université Technique de l'Angola, l'Université Gregorio Semende, l'Université de Belas, l'Université Oscar Ribas, l'Université Méthodiste de l'Angola, et, l'Institut Supérieur Privé d'Angola et l'Institut Supérieur des Sciences Sociales et des Relations Internationales (Kavungo Mayimona, 2009 : 131).

L'incapacité du système actuel à répondre à l'accroissement démographique de la population étudiante a une conséquence directe, celle d'une importante mobilité étudiante.

#### 6.4.2 L'enjeu de la mobilité étudiante : le cas des études en France

La situation dans l'enseignement supérieur en Angola appelle à ouvrir une piste de réflexion. Les caractéristiques de l'offre actuelle de formation ont pour principale conséquence le maintien d'une importante mobilité étudiante. En tant que phénomène social, elle appelle à reconsidérer l'impact de la formation universitaire dans les situations de mobilité en Angola et en Afrique.

La mobilité des étudiants angolais résulte principalement de l'existence de programmes gouvernementaux d'envoi et d'accueil mais également des volontés des élites africaines. Désormais, ces dernières opèrent des choix pour l'éducation de leurs enfants qui ne reposent plus exclusivement sur la logique et l'évidence coloniales d'envoyer leur progéniture dans l'ancienne métropole.

Au sujet des nouvelles tendances de la mobilité étudiante au sein de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) dont l'Angola est l'un des quinze membres, Chien et Chiteng (2012 : 1) propose une définition de l'éducation supérieure « transfrontalière ». Elle est caractérisée par :

« [eng] le mouvement des personnes (étudiants, professeurs, universitaires, chercheurs, experts et consultants) des programmes (cours, programmes et diplômes académiques) et des fournisseurs (institutions, consortia et compagnies) à travers les frontières nationales »<sup>337</sup>(2012<sup>338</sup> : 1).

Chien et Chiteng font en particulier ressortir la spécificité des pays membres de la SADC par rapport aux tendances globales sur le continent africain : les lieux de cette mobilité étudiante sont très évolutifs et se distinguent de ceux du reste de l'Afrique subsaharienne. Il est d'abord rappelé qu'au niveau global, face aux nations d'accueil historique (l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume Uni), de nouvelles nations sont devenues très populaires dans cette mobilité étudiante transnationale : la Chine, la

<sup>337</sup> *the movement of people (students, professors, scholars, researchers, experts and consultants), programmes (courses, academic programmes and degrees), and providers (institutions, consortia and companies) across national borders.*

<sup>338</sup> Nous avons consulté la réédition publiée par l'UIS en 2012.

Malaisie, la Corée du Sud et l’Afrique du Sud (Chien et Chiteng, 2012 : 2).

Au niveau continental, même si l’Afrique subsaharienne a le taux d’inscription dans le supérieur le plus faible au monde<sup>339</sup>, la proportion d’étudiants en mobilité pour les pays de la SADC est la plus importante au monde. D’après les auteurs, cette situation résulte de la conjonction des politiques régionales<sup>340</sup> et mondiales favorables à cette mobilité, dont les vastes programmes de l’aide au développement, mais également des difficultés nationales structurelles pour répondre à l’augmentation croissante du nombre d’étudiants. En résulte pour partie le fait qu’en dehors des étudiants sud-africains, la majorité des étudiants des nations de la SADC en mobilité (68 %) sont inscrits au premier cycle universitaire, ce qui est par exemple le cas pour les étudiants angolais inscrits dans le système supérieur français : 83 % d’entre eux sont inscrits au niveau licence pour l’année 2013-2014 (Campus France, 2014).

Contrairement aux pays du reste de l’Afrique subsaharienne où les étudiants en mobilité vont de manière prépondérante vers les nations du Nord (France 27 %, États-Unis 17 %, Royaume-Uni 16 % et Allemagne 5 %), la moitié de ceux originaires des nations de la SADC étudient en Afrique du Sud (Chien et Chiteng, 2012 : 9). Ainsi des voies alternatives multiples à celles offertes par les anciennes métropoles et les USA se présentent à l’étudiant d’Afrique australe. Dans cette reconfiguration globale, l’aspect régional est déterminant. Alors qu’en Afrique de l’ouest par exemple les étudiants en mobilité sortent majoritairement de cet espace géographique<sup>341</sup>, ceux de la SADC demeurent plus fréquemment en Afrique australe. La proximité géographique avec l’Afrique du Sud, pays le plus développé du continent au niveau de l’enseignement supérieur<sup>342</sup>, joue un rôle déterminant pour les nations d’Afrique australe. Pour l’Angola et le Mozambique, s’ajoute un facteur historique clair : l’ancienne métropole coloniale, le Portugal, ne dispose pas des moyens et des dispositifs français par exemple pour

<sup>339</sup> En 2012, le taux d’inscription à l’université est de 6% contre une moyenne mondiale de 30 à 40 %. La proportion la plus élevée est celle d’Amérique du Nord et d’Europe de l’Ouest avec une moyenne de 72 %.

<sup>340</sup> Notamment le *Protocole sur l’éducation et la formation* (SADC, 1997) et le *Protocole sur la culture, l’information et le sport* (SADC, 2001).

<sup>341</sup> [eng] *La moitié des étudiants de la SADC en mobilité restent dans leur région, au contraire des flux étudiants dans le reste de l’Afrique subsaharienne. Half of all SADC mobile students stay within their own region, contrary to the student flows elsewhere in Sub-Saharan Africa* (Chien et Chiteng, 2012 : 9).

<sup>342</sup> À titre plus symbolique que représentatif, le classement de Shanghai inclut, parmi les 500 universités considérées les mieux classées au niveau académique mondial (selon ses critères, fortement discutés par ailleurs), seulement quatre universités africaines. Elles sont toutes situées en Afrique du Sud : l’Université du Cap, l’Université de Witwatersrand, l’Université Stellenbosh et l’Université du KwaZulu-Natal (Academic Ranking of World Universities, 2014).

encourager la mobilité étudiante.

La note de Campus France consacrée à la mobilité des étudiants d'Afrique subsaharienne et du Maghreb rapporte que l'Angola « mise beaucoup sur le développement de son système d'enseignement supérieur et compte désormais 17 universités et 44 instituts » (2013 : 11). Néanmoins, d'après la fiche pays qui lui est consacré (Campus France, 2014b), 24,2 % des étudiants seraient en mobilité internationale, ce qui représente un taux particulièrement élevé. Le retard et les limites du système universitaire angolais expliquent bien pourquoi les étudiants désireux d'une formation de qualité se tournent vers des établissements extérieurs aux frontières nationales. Le classement des pays d'accueil illustre parfaitement la reconfiguration postcoloniale des mobilités étudiantes.

Rang	Pays d'accueil	Proportion
1	Portugal	22,3 %
2	Brésil	20,6 %
3	Afrique du Sud	15,5 %
4	États-Unis	10 %
5	Cuba	7,5 %
7	France	3,9 %

Figure 36 : Classement des pays d'accueil des étudiants angolais internationaux en 2012

Trois nations du Sud constituent l'une des cinq destinations majeures des étudiants angolais. Trois critères paraissent déterminants : celui de la langue (les deux premières destinations sont deux nations lusophones), celui de la proximité géographique (dans le cas de l'Afrique du Sud et du Brésil, deux pays de l'hémisphère Sud relativement proches de l'Angola) et enfin celui reposant sur les relations historiques entretenues avec d'autres nations durant la période coloniale (le Portugal et le Brésil) puis postcoloniale (les USA et Cuba à partir de 1975 puis la France à partir de 1992). Ajoutons que la vitrine universitaire américaine demeure la plus attractive (le classement de Shangaï ne faisant que renforcer cette représentation transnationale). L'approche historique des questions éducatives et linguistiques menée dans le chapitre 4 permet de mettre en avant l'importance des choix politiques au moment des indépendances. Ici, rappelons simplement que, dans l'immédiate postindépendance, l'Angola choisit la voie communiste en demandant une aide à Cuba au niveau militaire et civil. Durant cette

période, l'unique université du pays, l'UAN fondée dans la dernière phase de la période coloniale et héritière de la culture académique de la métropole lusophone, accueille un grand nombre d'universitaires cubains (et dans une moindre mesure provenant d'autres nations du bloc communiste). Ainsi, pendant plus d'une décennie, à la culture éducative de l'élite universitaire africaine, majoritairement métisse, est venue s'ajouter celle de Cuba. Ces liens tissés pendant près de 15 ans font donc encore effet aujourd'hui. D'un autre côté, les USA ont constamment entretenu des rapports avec les autorités angolaises en raison de leurs intérêts pétroliers. Après 1992 et le court retour à la paix, c'est au tour de l'Unesco et des services de coopération<sup>343</sup> et de leurs experts techniques d'entrer dans les universités, d'appuyer la refonte des curricula et donc le choix des savoirs à enseigner et de la méthodologie d'enseignement-apprentissage, de participer à la formation des enseignants et des étudiants. Désormais, de nouvelles dynamiques transforment l'ancien modèle hérité de la situation coloniale et se pose alors la question des effets à court, moyen et long terme de la politique chinoise augmentant d'année en année le nombre de bourses allouées à des étudiants africains.

Pour finir, la mobilité étudiante en France, véritable stratégie nationale avec le développement de l'agence Campus France et la valorisation de parcours en anglais au sein du système d'enseignement supérieur français, demeure déterminante dans la formation des élites issues de nations où les institutions du troisième cycle sont défaillantes mais aussi pour une formation de qualité en didactique du FLE. La partie suivante vise à dresser le profil des enseignants de FLE en Angola, dont une partie a bénéficié de bourses de courte ou longue durée en France pour se former.

## 6.5 Le profil des enseignants de FLE

Au cours des deux années où nous avons travaillé pour le développement de la langue française en Angola, nous avons eu l'occasion de rencontrer un nombre significatif d'enseignants du secondaire et du supérieur<sup>344</sup>. N'ayant pas pu mettre en place

---

<sup>343</sup> Dont le Brésil, l'Espagne et la France.

<sup>344</sup> En sus de visites et d'observations de classes menées dans des écoles secondaires à Benguela, Namibe, Luanda et Mbanza Kongo, nous avons également pu échanger avec des enseignants des EFP de Benguela, Luanda, Lubango et Namibe, des ISCED de Luanda, Lubango, Benguela, Huambo, Cabinda et Uíge, des trois AF et de deux universités (UAN et UCAN).

une enquête permettant une analyse fine du profil des enseignants<sup>345</sup> en raison de notre statut professionnel, notre présentation ne vise pas à détailler les spécificités de ces publics mais plutôt à en dépendre à grands traits les principales caractéristiques.

### 6.5.1 Une typologie d'enseignants singulière ?

À partir d'un travail s'appuyant sur les concepts de Bourdieu, Derivry-Plard (2006) distingue champ linguistique, champ de l'enseignement et champ linguistique de l'enseignement. À la suite de Galisson et Puren (1999), elle considère qu'il existe deux principes structurels pour le champ linguistique de l'enseignement : le milieu d'enseignement (institutionnel / non institutionnel) et le type d'enseignants (natifs / non-natifs).

La posture de Derivry-Plard est sociologique au sens où ce n'est pas le débat qui lui importe mais l'investissement social de cette catégorie linguistique. Elle vise à vérifier comment cette catégorisation participe ou non « aux schèmes de perception dominants du champ de l'enseignement des langues, et plus particulièrement des langues étrangères » (Derivry-Plard, 2006 : 103). Son étude montre que dans le cas de l'enseignement de l'anglais langue étrangère en France, l'enseignant natif est perçu comme un modèle de langue alors que l'enseignant non-natif est considéré comme un modèle d'apprentissage.

En se tournant vers l'Angola à ce sujet, il existe également deux grandes catégories d'enseignants. Dans ce cas, la typologie des enseignants ne repose pas sur l'opposition natif / non natif mais sur le couple locuteur de français langue seconde / locuteur de français langue étrangère. Ce couple, dans le discours des acteurs de l'enseignement public, est bien souvent traduit par l'opposition entre enseignant bakongo et enseignant non-bakongo, autrement dit entre francophone (en partie) éduqué en RDC ou lusophone ayant appris le français en Angola, comme langue étrangère.

De par leur francophonie, beaucoup de professeurs de français sont en effet d'anciens migrants revenus de RDC et de la République du Congo, parfois détenteurs

---

<sup>345</sup> Par le biais de questionnaires et d'entretiens enregistrés par exemple.

d'une licence de pédagogie mais plus souvent de diplômes divers. Leur maîtrise du français est en général nettement supérieure aux enseignants uniquement formés en Angola (surtout à l'oral) dont la majorité a simplement terminé le cycle proposé dans l'équivalent du lycée professionnel, l'AFP.

La double historicisation permet d'avancer qu'une telle catégorisation peut être problématique au plan politique et institutionnel, les Angolais des provinces du Nord, en particulier ceux de l'ethnie bakongo, ayant été une force d'opposition au MPLA durant la guerre (FNLA, *cf.* chapitre 4 : 200). La typologie d'enseignant de FLE en Angola est une réduction fondée sur l'expérience individuelle de la langue française par les enseignants mais aussi sur leur appartenance ethnique présumée. Contrairement au discours ambiant qui tend à gommer les spécificités des groupes ethnolinguistiques en présence, l'utilisation voire la stigmatisation du critère ethnique signifie que malgré quatre décennies postcoloniales où l'idéologie de l'unité nationale est de mise, la société contemporaine est encore traversée par des tensions socioculturelles.

D'après nos observations sur le terrain, il ressort que tant du côté des acteurs français de la coopération bilatérale que du côté des acteurs angolais de l'éducation, les enseignants ayant le français pour langue seconde sont perçus comme un modèle de langue et les enseignants ayant le français pour langue étrangère comme un modèle d'apprentissage.

Cette typologie permet d'affiner les spécificités du contexte angolais en faisant ressortir les possibles tensions ethniques en lien avec le recrutement. Elle ne considère par contre les enseignants qu'au plan de leurs compétences linguistiques. En se tournant vers la question de leur formation, il est possible d'affiner et les profils d'enseignants en Angola et la distinction Bakongo / non-Bakongo. L'effondrement du système éducatif en RDC et la fin de la guerre sont deux causes provoquant une reconfiguration au niveau des nouveaux recrutements d'enseignant de FLE, en particulier chez les enseignants de français de moins de 40 ans.

## 6.5.2 Une formation initiale de l'urgence ?

### 6.5.2.1 La formation des enseignants du premier cycle du secondaire

Les conditions historiques exposées au chapitre 4 permettent de comprendre le fonctionnement actuel du système de formation initiale des enseignants en Angola. Au lendemain de l'indépendance, la pénurie d'enseignants conduit le nouveau Ministère de l'éducation à tenter de pallier cette difficulté en mettant en place une formation courte et précoce. La structure actuelle du dispositif de formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire repose toujours sur cette mesure prise dans un contexte d'urgence, de guerre et surtout de véritable pénurie au niveau du corps enseignant. 40 ans plus tard, ce choix politique n'a pas été remis en cause, en premier lieu parce que la nation fait toujours face à un manque chronique d'enseignants.

À l'issue du premier cycle de secondaire, les futurs enseignants, toutes disciplines confondues, intègrent les Écoles de formation des professeurs<sup>346</sup> (EFP) pour une durée de quatre années afin de suivre la formation initiale leur permettant d'enseigner par la suite au premier cycle du secondaire, soit de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> classe<sup>347</sup>.

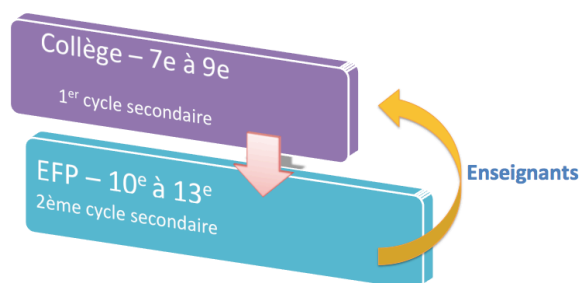


Figure 37 : Représentation schématique du fonctionnement de la formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire (7<sup>ème</sup> à 9<sup>ème</sup> classe).

<sup>346</sup> *Escola de formação dos professores*. Leur équivalence française serait donc des lycées professionnels dédiés à la formation enseignante.

<sup>347</sup> À titre comparatif et pour donner une image exacte de la situation, si nous transposions ce système à la France, des adolescents de troisième entreraient dans ces écoles pour qu'à la fin du cycle de quatre années ils puissent enseigner au premier cycle du secondaire (de la sixième à la quatrième) l'ensemble des disciplines inscrites dans les programmes du collège.

	Cycle de formation dans les EFP	Equivalence française
<b>Deuxième cycle</b>	10 <sup>e</sup>	2 <sup>nde</sup>
	11 <sup>e</sup>	1 <sup>ère</sup>
	12 <sup>e</sup>	Terminale
	13 <sup>e</sup>	Bac +1

Figure 43 : Cycle de formation dans les écoles de formation des professeurs.



Sachant que les effectifs les plus importants pour l'enseignement / apprentissage du FLE en Angola sont rassemblés au premier cycle du secondaire, la majorité des enseignants de langue recrutés en Angola doivent enseigner à ce niveau et ont donc un niveau de formation équivalent à la fin du secondaire. Pour le cas du français, le niveau général est donc extrêmement faible, tant au plan des compétences linguistiques que professionnelles.

Cette spécificité de la formation initiale atteste d'une importante difficulté et d'un enjeu fort pour l'amélioration qualitative de l'enseignement / apprentissage en Angola. En l'état, ce système visant à professionnaliser rapidement est particulièrement problématique. Il engendre ce que nous qualifierions volontiers de cercle vicieux : des élèves jeunes, ayant suivi un cursus scolaire court et peu efficace, sont très rapidement formés pour à leur tour enseigner dans ce même système. Notre point de vue est qu'à moyen et à long terme, le gouvernement angolais devrait viser une formation initiale exclusivement réalisée à un niveau d'enseignement supérieur et mettre fin à la formation dans les EFP.

À court terme, en considérant que l'état actuel de la formation des enseignants du premier cycle devrait être transitoire et en tenant compte aussi du profil d'entrée des apprenants, en majorité débutant en français après les trois années d'apprentissage au premier cycle du secondaire, l'amélioration qualitative du système de formation initiale dans ces établissements est déterminante. Autrement dit, le Ministère de l'éducation, et en particulier l'INIDE pour les programmes et manuels et l'ISCED pour la formation des cadres et formateurs, doivent s'atteler à garantir une formation de qualité dans les EFP.

En 2011, il existe quatre EFP proposant le français comme spécialité.

Effectifs des cursus de français des EFP	
Elèves (futurs enseignants)	421
Enseignants	19

Figure 38 : Effectifs dans les quatre EFP proposant le français comme spécialité en 2011

Sur le terrain, les visites et les entretiens menés avec les responsables de trois EFP (Luanda, Benguela et Lubango, 2011-2012) ont révélé que les conditions de formation sont déplorables :

- pas ou peu de ressources à disposition
- pas ou peu d'équipement audio et vidéo
- pas de curriculum ni de parcours d'apprentissage homogène au plan national en l'absence de diffusion du programme officiel publié par l'INIDE (2005). Les équipes de formateurs s'attèlent en priorité à la formation linguistique de leurs apprenants qui sont débutants en FLE à leur entrée dans les EFP.
- Pas de définition de profil d'entrée et de sortie.
- manque général de formation des formateurs au plan linguistique (niveau A2 à C1 en fonction des personnes recrutées) et didactique. Le diplôme requis pour les formateurs, la *licenciatura* équivalent de la licence, s'obtient à l'issue de quatre ans d'étude dans les ISCED (*cf. Infra* : 317 et sq.) mais il n'est pas garant d'une formation didactique solide.
- nombre d'heures de formation réduit (absentéisme des enseignants, flottement des calendriers institutionnels).
- Pas d'encadrement ni de suivi des stages professionnels en quatrième année. Nombre de formateurs, bien conscients du problème, expliquent aussi que le stage se transforme bien souvent en remplacement de l'enseignant que l'apprenant de quatrième année est supposé observer ou seconder.
- Pas de modalités d'évaluation claires.

De manière générale, à leur sortie des EFP, les nouveaux enseignants du premier cycle du secondaire, toutes disciplines confondues, maîtrisent peu les contenus et la pédagogie de base et ont une culture éducative héritière de différentes conceptions de l'enseignement / apprentissage. Pour le cas précis du FLE, l'absence de consensus au sujet des profils de sortie et de système d'évaluation et de qualification nationales a par exemple pour conséquence de voir des professeurs de français enseigner sans avoir atteint le niveau A2, un constat qui est également valable dans de nombreuses situations d'enseignement / apprentissage en Afrique subsaharienne francophone.

### 6.5.2.2 La formation des enseignants du deuxième cycle du secondaire

Les enseignants du deuxième cycle, encore peu nombreux, se forment en théorie dans les actuels Instituts des sciences de l'éducation (ISCED) ou les nouvelles Écoles supérieures pédagogiques, mais nombre d'étudiants des filières universitaires classiques sont également enseignants du secondaire et ils complètent quelquefois – et de leur propre initiative – leur formation linguistique dans l'une des trois AF du pays.

Les ISCED ont été rattachés aux nouvelles universités ou sont devenus autonomes. L'enseignement du français et de la didactique du FLE y est plus structuré et bénéficie de meilleurs investissements du fait d'un fonctionnement en partie sur budget propre pour ces établissements (frais d'inscription des étudiants). La coopération française a également contribué à fournir, depuis 1992, une aide conséquente pour la constitution de centres de ressource à la hauteur du niveau de formation escompté.

Chaque ISCED a son propre conseil scientifique et valide ainsi directement le diplôme de ses étudiants. La qualité et la nature du programme de formation dépend donc directement de l'équipe en poste tout comme l'attribution des diplômes. À la période où nous avons travaillé en Angola (2010-2012), plusieurs situations de fraude et / ou de corruption nous ont été rapportées, notamment pour la validation du mémoire de recherche effectué en quatrième année. Cet état de fait, s'il n'est pas encore réglé aujourd'hui, a, et continuera à avoir, des conséquences déplorables sur le terrain puisque le diplôme perd toute sa signification pratique et n'est plus garant du savoir.

Le français est enseigné au sein de six des sept ISCED du pays. Cependant seuls ceux de Luanda, Benguela, Lubango et Uíge proposent le français comme spécialité pour former les futurs enseignants du deuxième cycle du secondaire et, plus rarement, les formateurs des EFP. À Cabinda et à Huambo, le français est une simple option proposée aux étudiants. L'appui de la coopération française a permis de former la majeure partie des doctorants qui enseignent aujourd'hui dans les ISCED. Le Master en didactique du français langue étrangère et ingénierie de formation a été mis en place dans les ISCED de Luanda et Lubango. La première promotion a soutenu en 2012. Établi dans le cadre d'un

projet de coopération entre le Ministère de l'éducation angolais et le MAEDI, son avenir demeure incertain<sup>348</sup>.

Nombre d'étudiants (futurs enseignants)	432
Nombre de professeurs	24

Figure 39 : effectifs dans les quatre ISCED proposant le français comme spécialité en 2011.

Le schéma ci-dessous permet de résumer le fonctionnement de la formation initiale des enseignants de FLE en Angola :

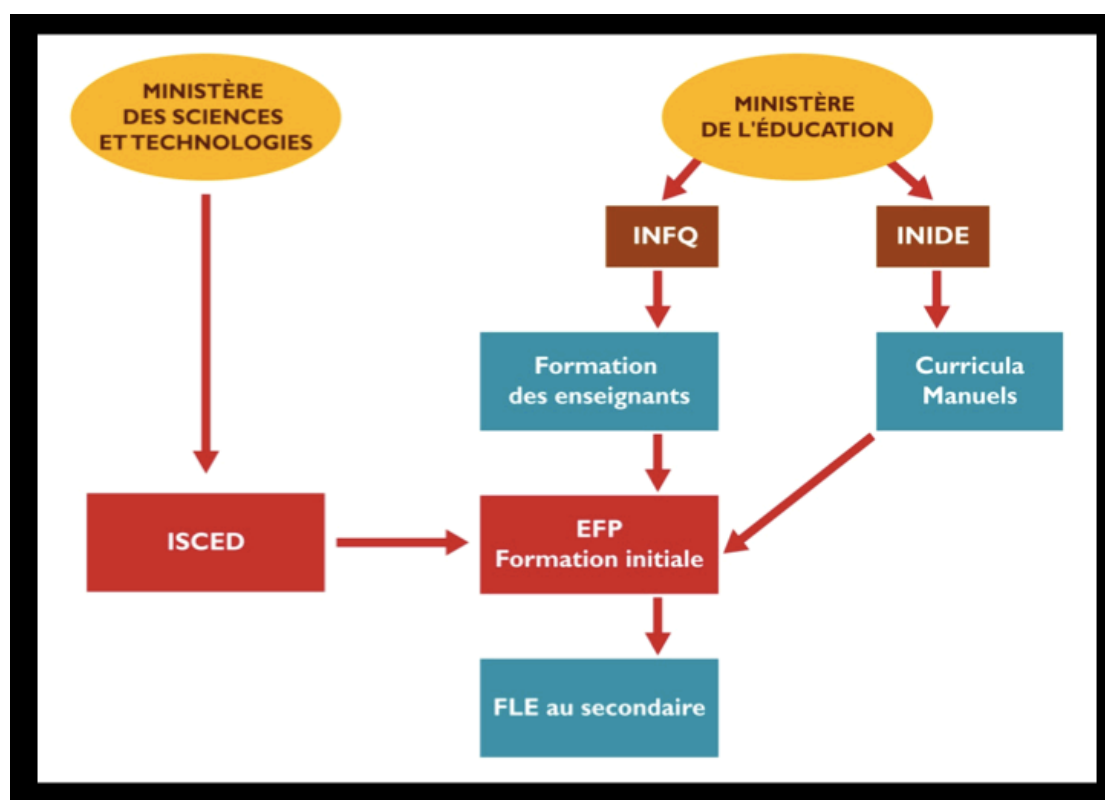


Figure 40 : Fonctionnement de la formation initiale des enseignants de FLE en Angola.

<sup>348</sup> Depuis la fin du projet de coopération (2012) dans le cadre duquel il a été mis en place, le financement autonome du partenariat avec un établissement français est problématique. Par ailleurs, dans une nation où la grande majorité de la population vit sous le seuil de pauvreté, une formation à 8000 USD (coût de l'inscription annuelle en 2014) est nécessairement élitiste, alors même que les besoins sont importants.

### 6.5.2.3 Réflexions autour du manuel officiel de FLE

Nous venons de voir que la situation de la formation initiale des enseignants de FLE est précaire. Dans un tel contexte, le manuel est bien souvent une base pour l'enseignant. Il lui permet de se rattacher à une progression, d'avoir une structure de la leçon, d'y puiser des activités et des supports et de ne pas être complètement isolé dans sa classe.

Jusqu'en 2004, aucun manuel de FLE n'était préconisé ni donc en circulation en Angola. Pour faire face à l'absence de manuel officiel, une majorité d'enseignants utilisaient la méthode *Contacts* (Boucher et Capelle, 1980b). Cette méthode a tout d'abord été conçue pour un contexte où le français est une langue étrangère : le Nigéria. Les deux conseillères pédagogiques, Boucher et Capelle, en collaboration avec le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC) et le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) ainsi que des spécialistes de l'enseignement du français au Nigéria, ont mis en place une approche fondée sur la méthodologie structuro-globale<sup>349</sup> destinée à l'enseignement et l'apprentissage du français dans les établissements secondaires en Afrique. La méthode vise à prendre en compte les conditions contextuelles (horaires, effectifs, etc.). Le recours à la langue officielle d'enseignement<sup>350</sup> (par exemple l'anglais pour le Nigéria, l'espagnol pour la Guinée équatoriale ou le portugais pour São Tomé et Príncipe) est particulièrement sollicité pour les deux premiers niveaux (*Contacts 1* et *Contacts 2*) et sert à préciser des éléments de la situation de communication, à expliciter les consignes de travail et à traduire certains mots et expressions idiomatiques<sup>351</sup>. Dans le cas de l'Angola, l'usage « tardif » de cette méthode (en 2010, des enseignants nous ont rapporté toujours l'utiliser alors que le discours institutionnel préconise l'approche communicative), témoigne du besoin d'un tel matériel pédagogique.

<sup>349</sup> La démarche pédagogique est fondée sur cinq phases : *séquence de questions-réponses à partir des illustrations ; audition – lecture du dialogue ou du texte ; mise au point de la compréhension ; répétition – dramatisation avec mise au point phonétique ; exercices de fixation et de réemploi en situation* (Boucher et Capelle, 1980a : 4-5)

<sup>350</sup> Dans la préface à une réédition de 1989 de *Contacts 1* destiné à l'enseignement du FLE dans un contexte hispanophone, Cortes et Debysser (respectivement directeur du CREDIF et du BELC) parlent de « langue véhiculaire d'enseignement ».

<sup>351</sup> Par ailleurs, dans le *Guide du maître*, l'ensemble des notes pédagogiques sont rédigées dans la langue officielle du pays (en anglais pour l'exemplaire que nous avons consulté).

En 2004, le Ministère de l'éducation angolais décide, en concertation avec le service de coopération français, de se tourner vers un éditeur français et de consacrer un million de dollars au projet visant à enfin fournir des manuels de FLE explicitement destinés à l'éducation secondaire publique en Angola. Pour des raisons politiques, les fonds sont restés bloqués puis les autorités angolaises se sont tournées vers un éditeur portugais pour finalement passer commande. La responsable du Département de français de l'INIDE a effectué une mission d'une semaine en 2008 pour adapter avec l'auteure portugaise le manuel *En avant!* (Do Céu V. Lopes, 2009) au contexte angolais. L'analyse globale de ce support montre qu'en fait cette adaptation demeure superficielle, c'est-à-dire qu'elle concerne exclusivement certaines illustrations et photographies et l'identité des personnages qui sont « angolaisés » (nom, lieu de résidence et couleur de peau). Nous illustrons notre propos à partir de deux extraits de ce manuel présenté ci-après. Le premier propose, le temps d'un exercice, de parler d'une adolescente angolaise, Titiana.

4. Choisis les questions convenables à chaque réponse.


Quelle est ta date de naissance?

Quelle est ta nationalité?

Comment t'appelles-tu?

Où habites-tu?

Quel âge as-tu?



1. \_\_\_\_\_ ?  
Je m'appelle Titiana Santos.
2. \_\_\_\_\_ ?  
J'ai 14 ans.
3. \_\_\_\_\_ ?  
Je suis angolaise.
4. \_\_\_\_\_ ?  
J'habite avenue 4 de Fevereiro, Luanda.
5. \_\_\_\_\_ ?  
C'est le 20 décembre 1997.

quarante-cinq | 45

Figure 41 : Premier exemple d'adaptation de la méthode *En avant* au contexte angolais : le cas de l'identité des personnages (Do Céu V. Lopes, 2009 : 45).

Le second illustre les principaux investissements du Ministère de l'éducation depuis le retour à la paix : la construction d'écoles et d'établissements éducatifs par des entreprises chinoises.

# Unité 5

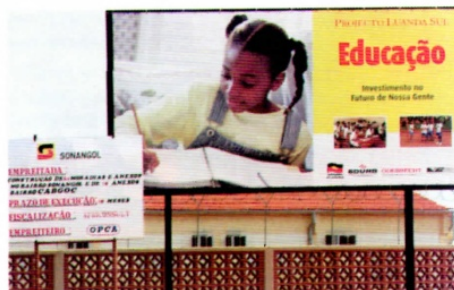


## Expression écrite

Ecris un petit texte sur ce thème:

### Moi et mon école

- Indique:**
1. le nom de ton école
  2. sa localisation
- Dis:**
1. si elle est grande ou petite
  2. si elle a beaucoup d'élèves et de classes
- Parle:**
1. des matières et de tes goûts
  2. de tes profs en général
  3. de tes copains




---



---



---



---



---



---



---



Figure 42 : Deuxième exemple d'adaptation de la méthode *En avant* au contexte angolais : le cas des photographies illustratives (Do Céu V. Lopes, 2009 : 109).

De notre point de vue, même si de 1992 à 2002 à aujourd'hui, la ligne politique du MPLA s'est dégagée du communisme, la mise en avant des investissements gouvernementaux dans ces photographies ne peut que rappeler l'usage de la propagande étatique fait dans le corpus postcolonial analysé au chapitre 8.



Lorsque les premières épreuves ont été diffusées auprès des cadres éducatifs angolais et du service de coopération en 2009, l'ensemble des observateurs a constaté les nombreux défauts de ce manuel, en particulier l'absence d'activité de compréhension orale et de support audio dédié malgré l'affichage d'une approche communicative. Une nouvelle action de coopération a été entamée à l'aide d'un financement français. L'objectif était de constituer un livret complémentaire accompagné d'un CD. À ce jour, malgré la réalisation du livret pour compléter le manuel de 7<sup>e</sup> année (première année d'apprentissage du français en Angola) par une équipe franco-anglaise et l'enregistrement des supports audio par des élèves du lycée français de Luanda, la publication finale n'est toujours pas accomplie.

Toutefois, malgré l'apparente pertinence d'un tel projet, le fait que la très grande majorité des classes ne soient pas équipées de matériel audio montre que les choix en amont ont finalement été peu réfléchis et n'ont pas pris en compte une caractéristique saillante du contexte à savoir la quasi impossibilité de diffuser des supports audio en classe de FLE en Angola. Pour autant, il nous semble qu'à l'heure où la téléphonie mobile est en plein essor en Afrique subsaharienne, il n'est pas impossible d'imaginer de nouvelles solutions. Si les pistes audio sont diffusées, les enseignants, équipés de leur téléphone et d'enceintes portatives, pourront enfin faire entendre un oral en français différent de leur seule voix .

Parallèlement, la diffusion de cette nouvelle méthode, qui repose théoriquement entièrement sur le travail du Ministère de l'éducation et en particulier de l'INIDE, est également problématique. En 2010, une première commande de livres est arrivée à Luanda. Les trois niveaux du manuel disponibles (sur les six nécessaires pour couvrir les six années d'apprentissage du français au secondaire) sont alors (au moins jusqu'en 2012) seulement commercialisés au compte-gouttes au sein d'un supermarché à Luanda. Autrement dit, seuls quelques apprenants de la capitale peuvent réussir à acheter la méthode officielle. Du côté enseignant, c'est seulement à la suite d'une rencontre avec le Directeur de l'INIDE qu'un don de plus de 4 000 livres a été obtenu, permettant de fournir les trois niveaux du manuel à une partie significative des enseignants du pays. Cependant, malgré un effort logistique conjoint du service de coopération français et des membres du Bureau d'étude pour la langue française (BELFA qui fait partie de l'Institut national de formation des cadres, INFQ, au sein du Ministère), les manuels disponibles

gratuitement n'ont pas pu être fournis à l'ensemble des enseignants de FLE du pays. À ce niveau, c'est un problème administratif qui est en cause : certaines provinces restent à ce jour isolées et hors d'atteinte des politiques et décisions prises dans la capitale, en particulier les provinces de l'Est et du Sud de l'Angola. Ici, c'est plus spécifiquement le manque de collaboration de certains coordinateurs provinciaux qui a nui à cette diffusion et par conséquent la défaillance de décentralisation de la gestion éducative.

Cet exemple qui fait figure d'anecdote lorsqu'il s'agit de parler d'un système éducatif national est toutefois emblématique d'enjeux locaux au niveau de la gestion éducative mais également d'enjeux supranationaux dans l'aide au développement : tant qu'il n'y aura pas de meilleure gestion et de renforcement des structures éducatives officielles, les interventions internes et externes descendantes n'aboutiront pas ou peu.

## 6.6 Remarques finales et recommandations générales pour l'enseignement / apprentissage du FLE en Angola

Ce parcours réflexif centré sur la langue française en Angola et ouvert sur la situation éducative dans son ensemble permet de souligner plusieurs aspects :

- Pour des raisons tout autant historiques que géographiques, le français ne peut pas seulement être considéré comme une langue étrangère en Angola. Il est une langue seconde pour une partie des citoyens angolais dont le nombre appelle à être évalué précisément.
- Au plan régional, le maintien du français au sein du système éducatif paraît judicieux de par la situation géopolitique de l'Angola et son ambition de leader politique et stratégique au sein de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) dont l'une des trois langues officielles est le français.
- Au niveau de l'enseignement / apprentissage au secondaire, de nombreuses difficultés empêchent que la langue française soit enseignée dans de bonnes conditions. La question de la formation initiale des futurs enseignants est prise en compte par le service de coopération français qui, depuis le début des années 1990, met en place des projets et d'importants financements. Les objectifs sont à la fois d'assurer un système de formation continue en Angola et en France et également de permettre à certains enseignants de poursuivre leur formation au

niveau supérieur en France (masters et doctorats) et depuis peu, en Angola, au sein du premier Master en didactique du FLE. Toutefois, les caractéristiques contextuelles actuelles appellent en premier lieu à un véritable investissement du gouvernement angolais pour harmoniser les examens, produire les outils didactiques nécessaires, tendre à de meilleures conditions de travail et d'enseignement / apprentissage et assurer des parcours de formation initiale qui répondent aux besoins contextuels.

- Un travail de fond sur le système d'évaluation sommative à la fin du secondaire, notamment dans la perspective actuelle de structuration et de développement de l'enseignement supérieur est nécessaire.
- Tant que la question des sureffectifs en classe ne sera pas réglée, une capitalisation transnationale des savoirs sur les pratiques de classe pour les grands groupes devrait être mise en place et donner lieu à des modules de formation dédiés, exploitables lors de la formation initiale des enseignants.
- Le profil des enseignants de FLE, très hétérogène en raison de l'histoire postcoloniale de l'Angola, rappelle de manière générale l'urgence d'une refonte du système de formation initiale et donc l'allocation de moyens effectifs aux deux principaux instituts impliqués, l'INIDE et l'ISCED.
- Enfin si le discours officiel ne veut plus être en rupture avec le contexte réel, le gouvernement angolais qui vise le développement socioéconomique du pays devra enfin donner des moyens financiers et humains conséquents au secteur éducatif.

## **Partie 3**

Chapitre 7 – Analyse d'un corpus colonial

Chapitre 8 – Examen d'un corpus postcolonial au lendemain de l'indépendance

Chapitre 9 – Examen d'un corpus contemporain : du curriculum à la gestion éducative



## CHAPITRE 7

### 7 Analyse d'un corpus colonial

Ce premier chapitre consacré à l'analyse d'un corpus didactique est fondé sur l'abord d'un support produit à la fin de la période coloniale. Tant pour l'espace lusophone que francophone, le passage de l'hégémonie linguistique à un développement d'une pédagogie de la langue coloniale est conditionné par la création de l'école coloniale. Le cadre historique montre qu'au moment du sursaut salazariste au début des années 1960, la scolarisation des enfants colonisés devient véritablement significative au plan quantitatif, ce qui est le cas pour le reste du continent africain sous l'effet des premières indépendances. Dans les deux cas également, l'exportation de la langue métropolitaine est le produit d'une volonté politique et culturelle forte et centralisée et son moyen le plus significatif est bien l'école par son caractère massif – bien que tardif<sup>352</sup>. Dans ce contexte, des inspecteurs, des pédagogues et autres cadres éducatifs s'attèlent à produire des supports dédiés à la formation des enseignants et à l'enseignement / apprentissage dans les écoles.

#### 7.1 Remarques préliminaires sur la publication de matériel didactique dédié à l'enseignement / apprentissage du portugais après 1961

Jusqu'au début des années 1960, les rares ouvrages dédiés au public d'apprenants angolais sont des catéchismes élaborés par des missionnaires. Pour l'espace francophone, la première méthode originale d'apprentissage du français pour étrangers date par contre de 1887 (Spaëth, 1998 : 47-53). Même si ce type de méthode n'est pas généralisé sur le

---

<sup>352</sup> Toutefois, par rapport à la métropole française, l'entreprise coloniale portugaise œuvre différemment en matière de propagande coloniale et de diffusion de la langue nationale : aucune association ou groupement aux caractéristiques de l'Alliance française n'est créé ni dans les débuts de la colonisation de peuplement comme pour le cas français, ni par la suite.

terrain et que celles utilisées en France dominent les cours de français à l'étranger, cette élaboration dédiée à un public spécifique hors de France signale une prise en compte beaucoup plus précoce des besoins particuliers de ce public. Dans la même lignée mais en visant spécifiquement le public colonisé, la méthode expéditive, mise au point par le général Faïdherbe et utilisée au Soudan à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, montre qu'une adaptation de l'enseignement est proposée – même si la finalité est purement utilitariste.

L'absence de matériel didactique dédié à l'enseignement / apprentissage dans les provinces d'outremer portugaises caractérise la quasi totalité de la colonisation portugaise.

*En ce qui concerne les moyens d'enseignement, l'absence de livres didactiques a toujours constitué un grave problème scolaire en Angola, depuis l'institution de l'enseignement officiel en 1845. Un problème qui a perduré jusqu'à environ 1961, c'est-à-dire la période immédiatement antérieure à l'indépendance de l'Angola* (Zau, 2005 : 427).

Un projet de la Fondation Portugal-Afrique, mené par l'Université d'Aveiro et le Centre d'études sur l'Afrique et le développement, met aujourd'hui à disposition sur un portail dédié de nombreux ouvrages didactiques utilisés dans les territoires d'Outremer sous une forme numérisée.

[por] *La collection de « livres scolaires » englobe un ensemble de livres / manuels scolaires destinés à l'enseignement des populations natives africaines – les premiers dans toute l'histoire de la colonisation portugaise*<sup>353</sup> (Universidade de Aveiro, Fundação Portugal-Africa, 2013 [en ligne]).

Hormis une réédition d'un ouvrage d'initiation à la lecture datant de 1951 et produit par une imprimerie évangélique, l'ensemble des méthodes présentées ont en effet été publiées à partir de 1962.

[por] *La grande majorité fut élaborée par une équipe de pédagogues, menée par António Almeida Abrantes, alors inspecteur scolaire de la Direction de l'enseignement en Angola, et illustrée par un artiste angolais*<sup>354</sup> (Universidade de Aveiro, Fundação Portugal-Africa, 2013 [en ligne]).

Comme nous l'avons mis au jour dans le cadre historique (*cf. Supra.* : 210), cette période, qui correspond à une explosion scolaire en Angola, est propice à l'émergence des premiers livres de portugais langue seconde, véritablement destinés aux apprenants non lusophones. Il est clair que la question de la transmission de la langue de la

<sup>353</sup> *A coleção de "Livros Escolares" engloba um conjunto de livros / manuais escolares destinados ao ensino das populações nativas africanas - os primeiros em toda a história da colonização portuguesa.*

<sup>354</sup> *A grande maioria foram elaborados por uma equipa de pedagogos, liderada por António Almeida Abrantes, à altura Inspector Escolar da Direcção do Ensino em Angola, e ilustrados por um artista angolano.*

métropole n'a donc pas été pensée de manière identique dans l'espace colonial portugais et français. L'écart temporel entre les publications spécialisées francophones et lusophones en est un révélateur. Enfin, il est significatif que de 1962 à 1974, la majorité des publications soit destinée à l'enseignement / apprentissage de la lecture et de l'écriture du portugais : les outils didactiques produits visent avant tout à être des moyens d'alphabétiser en portugais des enfants angolais.

## 7.2 Présentation générale du corpus

Les deux ouvrages publiés en 1962 sélectionnés pour ce travail constituent les deux volumes du « livre du professeur » intitulé *Didactique des leçons de la première année de l'enseignement primaire rural : livre du professeur*<sup>355</sup> (Direcção Provincial dos Serviços de Instrução, DPSI, 1962, Vol. 1 et 2). Ils sont destinés aux moniteurs scolaires (*cf. Supra.* : 194) qui bénéficient à partir de 1962 de sessions de formation professionnelle de courte durée. Le titre explicite une première orientation des politiques éducatives coloniales : elles divisent le territoire entre milieu rural et milieu urbain, laissant à penser que tous les enfants des villes sont lusophones. Elles impliquent dès lors une subdivision du système éducatif fondée sur le critère du lieu d'habitation et par conséquent la double constitution de programmes et manuels destinés aux deux types de publics destinataires.

Dans une visée comparative, trois décennies plus tôt, une méthode destinée à « l'écolier du village » de l'Afrique de l'Ouest francophone paraît en 1931 : *Mamadou et Bineta*. Véritable institution pour l'enseignement du français, cette méthode conçue par Davesne est rééditée pendant près de 60 ans, l'indépendance ne constituant donc pas une rupture pour son utilisation (Späeth, 1996).

Outre le fait que les deux volumes constituant notre corpus d'analyse sont fondateurs d'une approche dédiée aux écoliers non lusophones en Angola, ils permettent d'avoir un aperçu de plusieurs aspects :

- l'expression de la finalité de ces productions qui est un révélateur de l'idéologie coloniale ;

---

<sup>355</sup> *Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural : livro do professor.*



- la conception de la question linguistique en Angola et la vision de l'usage des langues en présence ;
- les objectifs d'enseignement / apprentissage ;
- l'approche méthodologique dominante ;
- les contenus et les principes de la leçon ;
- la contextualisation ;
- la culture éducative.

Les deux volumes font respectivement 260 et 381 pages. Ils sont spécifiquement dédiés aux professeurs « indigènes » de la province d'Angola. Le tableau ci-après expose leurs contenus.

Volume	Titre des sections	Pages	
<b>Volume 1</b>	Préface	I – XI	
	Conditions générales	Décatalogue du bon moniteur	3 – 5
		I. Comportement du professeur	7 – 9
		II. Des élèves	10 – 17
		III. De l'enseignement	18 – 26
	Contenus	Unités 1 à 26	27 – 281
	La formation féminine	I. Hygiène et ordre	285 – 299
		II. La poupée et les vêtements	290 – 297
<b>Volume 2</b>	Conditions générales	1 – 2	
	Contenus	Unités 27 à 55	3 – 362
	La formation féminine	I. Hygiène et ordre	363 – 364
		II. Le repassage	367
		III. La poupée de sisal	368 – 369
		IV. Les vêtements de la poupée	370 - 376
		V. Alimentation	377 - 379

Figure 44 – Tableau des contenus des deux volumes du livre du professeur en milieu rural de 1962.

La préface du premier volume nous renseigne sur les conditions historiques d'élaboration de cet ensemble didactique. Elle rapporte tout d'abord une courte déclaration du Gouverneur général de l'époque puis un extrait du commentaire du Secrétaire provincial à propos des résolutions du Conseil de l'enseignement d'adaptation motivées par la révocation d'un décret datant de 1954.

Les premières lignes de l'extrait présenté ci-dessous éclairent le lecteur sur ce qui justifie l'élaboration de programmes adaptés au public d'apprenants non-européens vivant en milieu rural ainsi que la fonction attribuée à la langue portugaise.

[por] *Les programmes d'enseignement doivent, de manière nette, refléter la détermination de donner aux élèves les connaissances suffisantes de la langue portugaise parlée et de les mener à acquérir les habitudes sociales nécessaires à la fréquentation de l'enseignement commun avec les mêmes possibilités de succès que les enfants vivant à la manière européenne. [...] Il est donc nécessaire d'adopter résolument une conception entièrement nouvelle, qui atteigne l'essence même de la formation primaire de l'enfant africain, par le biais d'une école qui fasse de lui, depuis la base, ce que notre enseignement informel, dans la famille, dans le milieu social, offre au commun des nos enfants, à l'âge préscolaire*<sup>356</sup> (DPSI, 1962, Vol. 1 : III).

Près d'un siècle après l'utilisation de la méthode expéditive par la France, l'administration coloniale portugaise prône un utilitarisme de la langue qui la réduit à sa variété orale rudimentaire. L'alphabétisation n'est pas conçue telle une étape vers une véritable littératie. Elle est uniquement le moyen de connaître le « portugais parlé ». En affichant pour objectif principal l'acquisition de « la langue portugaise parlée » et en donnant ainsi *a priori* la primauté à l'oral, cet ensemble pédagogique paraît suivre la ligne directrice de la méthode directe. Cette méthodologie, utilisée dès le 18<sup>e</sup> siècle, repose sur une théorie fondée sur l'observation de l'apprentissage du langage par l'enfant et privilégie l'usage d'images et de l'environnement direct de l'apprenant (Puren, 1988 ; Germain, 1993).

Par ailleurs, malgré l'affichage « lusotropical » (*cf. Supra.* : 176 et sq.) que veut se donner le Portugal à cette époque, le discours montre bien que la distinction entre Africains et Européens persiste, en clamant notamment une inégalité dès la naissance. Dans le même esprit, l'auteur poursuit en disant que [por] *l'enseignement destiné aux populations les moins évoluées a toujours été marqué par deux intentions fondamentales : être concret et actif*<sup>357</sup> (DPSI, 1962, Vol.1 : IV). L'évolutionnisme affiché est d'autant plus surprenant qu'il est transcrit dans des lignes destinées à être lues par des professeurs « indigènes » en milieu rural. Un enseignement / apprentissage « concret » consisterait à éviter les notions

<sup>356</sup> *Os programas do ensino têm de, pronunciadamente, refletir a determinação de dar aos alunos os conhecimentos suficientes da língua portuguesa falada e de os levar a adquirir os hábitos sociais necessários à frequência do ensino comum com as mesmas possibilidades de êxito das crianças de vivência de tipo europeu. [...] Torna-se necessário adoptar resolutamente uma concepção inteiramente nova, que atinja a própria essência da formação primária da criança africana, através de uma escola que faça por ela desde a base, o que o nosso ensino não-formal, na família, no meio social, oferece ao comum das nossas crianças, na idade pré-escolar.*

<sup>357</sup> *[o] ensino dirigido às populações menos evoluídas da Província foi sempre marcado por duas intenções fundamentais : ser concreto e ativo.*

abstraites, réduisant par la même occasion les capacités cognitives de l'enfant angolais. Le terme « actif » n'est pas une allusion à la méthodologie d'enseignement / apprentissage : il sert à opposer la prétendue passivité du milieu familial africain à l'éveil que la classe coloniale peut procurer à l'apprenant comme substitut à une véritable éducation européenne.

Une des finalités explicites de l'apprentissage est utilitariste. L'école est le lieu de formation de la main-d'œuvre nécessaire pour cultiver les terres fertiles de l'intérieur de la province angolaise :

[por] *l'école, à travers sa propre décoration et atmosphère, par le texte des leçons écrites, des collections de bêtes et de plantes, du vocabulaire oral transmis par le professeur, etc., doit, en premier lieu, imprimer chez les enfants la réceptivité et l'appétence pour les choses agricoles et la vie rurale*<sup>358</sup> (DPSI, 1962, Vol.1 : IV).

L'objectif général est bien d'apprendre à parler et à nommer son environnement selon les principes de la méthode directe.

Par ailleurs, si l'auteur de la préface de ce support didactique fait état du manque de formation des enseignants destinataires, il dévalorise ouvertement leurs compétences lorsqu'il précise les outils qu'on leur met à disposition :

[por] *comme on ne peut pas exiger beaucoup des maîtres auxquels normalement cet enseignement est confié, il est prévu un système qui comprend les leçons-types qui leur seront fournies, les textes de lecture supplémentaire adaptée [...]*<sup>359</sup> (DPSI, 1962, Vol. 1 : V).

Il est également clair qu'outre les objets, plantes ou artefacts du quotidien en milieu rural, le seul véritable support didactique est le livre de lecture<sup>360</sup>. Cependant, comme nous le verrons dans l'analyse des contenus, l'alphabétisation n'est pas un objectif pour la première année d'enseignement / apprentissage en milieu rural.

Ces extraits choisis d'un commentaire d'un cadre administratif sur les changements de politique éducative après 1961 laissent transparaître la vision générale des buts de l'investissement de l'État portugais en milieu rural dans la colonie angolaise et de la

<sup>358</sup> *A escola por meio da sua própria decoração e ambiente, através do texto das lições escritas, das coleções de bichos e de plantas, do vocabulário oral transmitido pelo professor, etc., deve, antes, imprimir nos alunos receptividade e apetência pelas coisas agrícolas e a vida rural* (Direction provinciale des services d'instruction, 1962, Vol. 1 : V).

<sup>359</sup> *Como não se pode exigir muito dos mestres a quem estará normalmente confiado este ensino ; um sistema que compreenda as lições-tipo que lhes serão fornecidas, os textos de leitura suplementar adequada*

<sup>360</sup> La même année, deux livres d'initiation à la lecture sont effectivement publiés pour l'Angola.

conception que se font les colonisateurs des habitants colonisés. L'éducation en milieu rural a pour objectif premier de diffuser la langue coloniale « parlée ». En ce sens, ces deux ouvrages peuvent être considérés comme des outils didactiques de l'enseignement du portugais comme langue seconde. Ils se situent par contre en marge des recommandations destinées à l'enseignement en Afrique produites par l'Unesco à cette époque à l'issue de la Conférence des états africains sur le développement de l'éducation en Afrique (Unesco, 1961). Le décalage causé par la réalité de l'indépendance ailleurs en Afrique est à ce niveau significatif : alors que les nouveaux états indépendants interagissent avec la Communauté internationale au plan institutionnel, l'Angola demeure une colonie où l'éducation est soumise aux politiques et valeurs d'une métropole isolée. Au plan méthodologique, alors que les méthodes audio-orales et structuro-globales se développent à partir de 1950 dans les autres centres européen-américains, l'usage de la méthode directe persiste chez les pédagogues portugais.

### 7.3 Un ouvrage didactique de portugais langue seconde ?

Il convient en premier lieu d'interroger l'usage du terme « didactique » utilisé dans le titre des deux volumes destinés aux professeurs. Rappelons en premier lieu que selon Coste (1989) la didactique est :

*un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner à qui, en vue de quoi) et produits, sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant aux enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs). On peut ajouter [...] qu'existe toujours quelque part une polarisation acquisition naturelle/apprentissage scolaire qui, plus que pour d'autres « disciplines » [...], « problématise » le domaine, tout comme la mise en relation des résultats de l'apprentissage scolaire avec la réussite ou l'échec d'éventuelles mises en pratique extérieures (Coste, 1989 : 20-21).*

Il ajoute qu'elle implique le débat, des enjeux et « le centre de gravité que constitue la classe » (Coste, *Ibid.* : 21). Pour la France, Develay (1997) estime à partir de l'observation du champ institutionnel de l'émergence de la didactique qu'elle apparaît véritablement dans les années 1970, plus précisément dans les instituts de formation. Dans le cas du français langue étrangère, la première occurrence de l'expression « didactique des langues » apparaît au début des années 1970, notamment sous l'impulsion de Debyser, alors directeur du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC).

Parmi les trois attitudes recensées par Develay à l'égard de cette approche des disciplines, l'examen des ouvrages de 1962 destinés aux enseignants en milieu rural montre que celle du « didacticien inspecteur qui recommande et même prescrit » prévaut. *Il s'agit de dire ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. Nous parlerons dans ce cas d'une didactique de l'injonction*<sup>361</sup> (Develay, 1997 : 63). Zau précise d'ailleurs à propos des courtes formations destinées aux moniteurs scolaires destinataires de ces deux ouvrages que « [por] l'apprentissage des aptitudes pédagogiques reposait sur le principe de l'imitation : « fais comme je fais »<sup>362</sup> (Zau, 2005 : 439).

Cette attitude prescriptive est très clairement affichée dès les premières pages du volume : les pages 3 à 5 présentent le « Décalogue du bon moniteur »<sup>363</sup> (DPSI, 1962, Vol. 1 : 3 et cf. annexe 16 : 34) et font office d'introduction. Cet ensemble de dix commandements constitue les instructions morales et religieuses que l'État portugais soumet au professeur en milieu rural :

[por] *Pour bien honorer la mission que l'État t'a confiée, tu dois sentir au plus profond de toi-même la foi, la volonté et l'enthousiasme pour réaliser, dans ton école et sur la terre sur laquelle tu vis, ces principes qui feront de toi un véritable homme* (DPSI, 1962, Vol. 1 : 3).

Dans la partie suivante dédiée aux « considérations générales » (DPSI, 1962, Vol.1 : 7-26), la première section est consacrée au « comportement du professeur » (DPSI, *Ibid.* : 7-9). L'expression de l'obligation est constante avec l'utilisation de « devoir », « avoir à », « être nécessaire de »...

En nous arrêtant plus longuement sur le *Décalogue du bon moniteur*, plusieurs traits spécifiques ressortent. La personne chargée d'enseigner est tutoyée, comme pour rendre sa relation au prescripteur plus intime. La solennité quasiment religieuse des propos la charge d'une responsabilité, d'une véritable « mission » – ce terme est d'ailleurs repris à de nombreuses reprises dans la section « comportement du professeur ». L'ancrage de ces commandements n'est pas pédagogique : le patriotisme et la foi religieuse sont mis en avant, ce qui correspond aux orientations générales pour l'éducation durant la période salazariste.

<sup>361</sup> Develay considère que les deux autres attitudes en didactique sont celles de « l'élucidation » pratiquée par les « didacticiens universitaires » et de « la suggestion » pratiquée par les « didacticiens formateurs ».

<sup>362</sup> *A aprendizagem das aptidões pedagógicas assentava no princípio da imitação : “faz como eu faço”.*

<sup>363</sup> *Decálogo do Bom Monitor.*

Le patriotisme est expressément requis dans les deux premiers principes :

1. [por] *Le bon moniteur aime le Portugal qui est sa patrie immortelle.*

2. *Le bon moniteur sait obéir pour rendre hommage à la patrie* (DPSI, *Ibid.* : 3).

La foi religieuse est également imposée : l'école coloniale s'inscrit dans la continuité de l'enseignement missionnaire et, malgré le régime républicain, s'abstient de toute laïcité. Le troisième commandement invite le professeur à faire de l'école « un temple de joie, de travail et d'amour », le quatrième de placer « [por] en Dieu l'espoir d'éduquer l'enfant »<sup>364</sup> et le dixième ordonne au « [por] bon moniteur d'avoir pour idéal de servir Dieu – en servant le Portugal »<sup>365</sup>. Enfin, dans la continuité des préceptes du décalogue biblique, la huitième et la neuvième instruction sont moralistes en requérant du professeur qu'il serve « [por] constamment d'exemple à tout le monde et qu'il ne mente jamais et dise seulement la vérité »<sup>366</sup> (DPSI, *Ibid.* : 4).

Dans cet abord prescriptif de l'enseignement / apprentissage, il convient de se demander quelles conceptions de l'école, du métier d'enseignant et de la formation de l'apprenant ont les concepteurs.

Il apparaît que l'école en milieu rural est véritablement le moyen de diffuser la langue coloniale mais également une culture : elle est l'espace social « [por] où doit irradier la lumière de la culture et de la civilisation dont nous sommes porteurs<sup>367</sup> » (*Ibid.* : 9). Ce « nous » inclusif traduit la volonté implicite d'inculquer à l'enseignant un sentiment d'appartenance et de patriotisme vis-à-vis de la métropole portugaise. L'acculturation visée prend deux formes : alors que l'apprenant doit être le sujet de cette acculturation, l'enseignant est considéré comme devant être « [por] loyal à l'État, qui en lui dépose sa confiance pour orienter une partie de son plus riche patrimoine – la jeunesse du Portugal »<sup>368</sup>. Les autres qualités attendues chez cet « éducateur », « moniteur scolaire », « guide » et « orienteur » sont « [por] l'assiduité, la ponctualité et l'amour de la vérité » (*Ibid.* : 8). Au plan culturel, il semble alors acquis que l'enseignant est en charge de cette culture coloniale et que la méthode d'alphabetisation en est une des expressions dans le cadre de l'École coloniale.

<sup>364</sup> *um templo de alegria, trabalho e amor, em Deus a esperança ao educar a criança.*

<sup>365</sup> *bom monitor tem por ideal servir a Deus – servindo Portugal.*

<sup>366</sup> *constantemente de exemplo a toda gente ; nunca mente, diz a verdade somente.*

<sup>367</sup> *Donde deve irradiar a luz da cultura e da civilização de que somos portadores.*

<sup>368</sup> *Tem de ser leal para com o Estado, que nele deposita confiança para orientar uma parte do seu mais rico património – a juventude de Portugal.*

Quant au volet professionnel, le discours laisse entendre que la tâche de l'enseignant repose en premier lieu sur une forme de « don » ou de « vocation » naturels :

[por] *la tâche est facilitée, parce que les leçons adaptées sont faites, mais il est nécessaire que le professeur comprenne que ce n'est pas pour autant que sa responsabilité est moindre, car on le répète une fois de plus, ce n'est pas seulement le « quoi » qu'on enseigne qui intéresse mais le « comment » on enseigne, et ce « comment » ne peut apparaître complètement dans le plan de la leçon, puisqu'il doit être dans l'âme du professeur*<sup>369</sup> (DPSI, *Ibid.* : 12).

Sachant que la formation initiale de ces enseignants est minimaliste – tout comme leur maîtrise probable de la langue portugaise – ce type de propos fait plus office de déclaration de bonnes intentions que de conseil avisé.

En écho aux déclarations du BGO n°445 (1962), il est rappelé à l'enseignant qu'il a aussi la responsabilité de former la population environnante sur des sujets aussi variés que la prévention des maladies, l'hygiène, les techniques agricoles ou encore l'amour de la patrie. La liste des contenus et la partie spécifiquement dédiée aux jeunes écolières font clairement écho aux propos que Spaëth tient au sujet de la méthode *Mamadou et Bineta* :

*La culture qui y est présentée apparaît comme un modèle colonial qui doit fonctionner comme pôle de reconnaissance et de modélisation pour l'élève. L'hygiène corporelle et sociale y tiennent une place prépondérante* (Spaëth, 1996 : 237).

L'école de village, aussi bien en AOF avant 1960 qu'en Angola après 1960, est une institution servant d'avant-poste dans l'intérieur des terres encore peu colonisé et elle est tel un pivot dans les contacts de langues-cultures engendrés par l'accroissement des activités économiques et agricoles coloniales. Les politiques coloniales salazaristes visent par la scolarisation des enfants à faire adopter des habitudes, une langue, des coutumes et à aboutir à une acculturation linguistique des populations rurales. Dans le BGO n°431 (1961), il est par ailleurs noté qu'outre les écoles, l'emploi des autochtones dans les secteurs agricoles et industriels favorise également cet objectif de diffusion du portugais, la preuve avancée étant les résultats d'une enquête qui montrerait que 81,3 % de ces travailleurs parleraient portugais et 33,4 % d'entre eux sauraient lire et écrire.

Ces ouvrages ont par conséquent un caractère largement prescriptif et une vocation modélisatrice qui doit dépasser le cadre même de la classe. Par ailleurs, si le statut implicite attribué à la langue portugaise est bien celui d'une langue seconde, les

---

<sup>369</sup> *A tarefa esta facilitada, porque as próprias lições são feitas, mas é preciso que o professor atente que nem por isso a sua responsabilidade é menor, pois uma vez mais se repete, não interessa apenas “o que” se ensina mas “o como” se ensina, e esse “como” não pode estar totalmente no plano da lição, porque tem de estar na alma do próprio professor.*

spécificités et les difficultés de cet enseignement / apprentissage pour un public non natif ne sont pas prioritaires. La didactique de la langue est avant tout celle de la culture métropolitaine et les objectifs de formation sont en priorité l'éducation morale et religieuse. Les enjeux de la classe en milieu rural peu ou pas lusophone sont pour partie ignorés.

## 7.4 Conception et usages des langues en présence

L'analyse de la préface montre que l'enseignement scolaire en milieu rural vise principalement à former de futurs ouvriers agricoles. Le médium de communication, la langue du colon, est un outil indispensable qui constitue une autre finalité de cet enseignement / apprentissage de l'École coloniale. Dans le deuxième volume il est rappelé dans la démarche pédagogique de la dernière leçon de l'année que :

[por] *L'[u]ne des grandes préoccupations, durant toute l'année, aura été d'enseigner à parler et à comprendre la langue portugaise. Pour que ce qui aura été appris durant l'année ne se perde pas, tous les parents doivent obliger leurs enfants à parler constamment en portugais*<sup>370</sup> (DPSI, 1962, Vol. 2 : 262).

Pourtant, à cette date, hors des centres urbains, seule une minorité alphabétisée ou travaillant avec et / ou pour les colons est capable d'utiliser la langue dominante, ce qui rend caduque cet idéal de pratique linguistique au sein des familles pour la majorité d'entre elles.

Concernant la place à l'école de la langue portugaise par rapport aux langues dites nationales, il y a une évolution subtile. En 1927, conformément à l'article 3 du décret 77 (*cf. Supra.* : 162 et sq.), les langues maternelles doivent seulement servir, en dernier recours et avec pour seul objectif d'assurer la compréhension des apprenants, lors des cours de catéchisme. Elles sont par contre officiellement interdites à l'école ce qui traduit la visée assimilationniste de l'usage de la langue portugaise. En 1962, les effets des révoltes en cours et de la politique d'expansion territoriale économique obligent le pouvoir colonial à modifier son discours sur les langues nationales. L'acquisition du portugais étant centrale, les « langues natives » ne sont plus systématiquement écartées du milieu scolaire. À la première page du deuxième volume, une version abrégée des

---

<sup>370</sup> *Uma das grandes preocupações, durante todo o ano, tinha sido o ensinar a falar e a compreender a Língua Portuguesa. Para que o aprendido durante o ano se não perdesse, todos os pais deviam obrigar os filhos a falar constantemente em Português.*



considérations générales rappelle la continuité avec les préceptes éducatifs du premier volume et met l'accent sur le but ultime de l'enseignement / apprentissage.

[por] *L'objectif le plus important de cette première année est l'initiation, aussi correcte que possible, à l'usage de la langue portugaise. Ainsi, rappelez-vous que tous les mots des textes des leçons les plus fréquents doivent obligatoirement être proférés en portugais ; si l'avancée des élèves le permet, le professeur peut cependant pousser plus loin l'utilisation de la langue, en donnant et en exigeant certaines explications dans la langue nationale*<sup>371</sup> (DPSI, 1962, Vol. 2 : 1).

Dans les deux volumes, plusieurs explicitations affichent cette forme de tolérance à l'égard de l'usage des « langues natives ». La langue maternelle des apprenants est considérée comme un auxiliaire pour l'enseignement / apprentissage de la langue portugaise mais surtout, dans la continuité de l'usage toléré pour les cours de catéchisme, le professeur est invité en s'en servir pour transmettre des contenus religieux et moraux.

[por] *Si les connaissances de notre Langue<sup>372</sup> ne sont pas encore suffisantes, l'usage de la langue native est alors préférable, puisque ce qui apparaît comme essentiel, en dispensant des leçons de morale et de doctrine chrétienne, est que l'enfant sente, comprenne et vive les enseignements appropriés*<sup>373</sup> (DPSI, 1962, Vol. 2 : 2).

Dans les conditions générales du volume 1, une brève partie est consacrée à l'utilisation de la langue portugaise dans l'enseignement. Il est précisé qu'à la fin de chacune des cinquante-cinq unités d'enseignement, il y a une pensée ou un proverbe qui doit être dit à voix haute au début et à la fin de chaque cours. [por] *La pensée, ou le proverbe, sera toujours dit en Langue Portugaise, bien que son explication, surtout au début, pourra être faite en langue native*<sup>374</sup> (DPSI, 1962, Vol. 1 : 19).

Ces références à la langue native comme facilitatrice de la compréhension impliquent que le professeur en soit lui-même un locuteur. Autrement dit, ce livre du professeur est effectivement destiné à des enseignants « indigènes » qui travailleront dans leur région d'origine. Une remarque faite dans la partie consacrée aux « qualités du professeur » des « conditions générales » concernant l'effort de prononciation dont il devra faire preuve lorsqu'il s'exprimera en portugais souligne également la prise en

---

<sup>371</sup> *O objetivo mais importante deste primeiro ano é a iniciação, tão correta quanto possível, no uso da Língua Portuguesa. Assim, lembra-se que todas as palavras que nos textos das lições se apresentam mais carregadas devem ser obrigatoriamente proferidas em Português ; se a o adiantamento dos alunos o permitir, o professor todavia, pode ir um pouco mais longe no seu uso, dando e exigindo certas explicações na Língua nacional.*

<sup>372</sup> Nous soulignons ici l'usage de la majuscule.

<sup>373</sup> *Se os conhecimentos da nossa Língua ainda não forem suficientes, é então preferível o uso da língua nativa, pois o que essencialmente se pretende, ao ministrar lições de moral e de doutrina crista, é que a criança sinta, compreenda e viva os próprios ensinamentos.*

<sup>374</sup> *O pensamento, ou o provérbio, será sempre dito em Língua Portuguesa, muito embora a sua explicação, sobretudo no princípio, possa ser feita em língua nativa.*

compte du fait qu'il soit un locuteur non natif de cette langue d'enseignement / apprentissage :

[por] *il sera opportun qu'il lise, parfois, des extraits ou des pages à voix haute, pour une autocorrection de sa prononciation, qui doit être de moins en moins marquée par un accent et de plus en plus perceptible*<sup>375</sup> (DPSI, *Ibid.* : 8).

La terminologie concernant les langues en présence est tout autant révélatrice d'une conception binaire des langues en contact qui oppose la langue du centre aux langues périphériques. La langue portugaise est systématiquement mentionnée avec un L et P majuscules (*Língua Portuguesa*) comme pour souligner sa grandeur. Les langues maternelles des apprenants sont désignées comme « natives » ou « nationales ». Contrairement aux écrits officiels d'avant 1961, l'adjectif « indigène » n'est par contre plus usité, comme si cette catégorie officielle introduite par l'administration coloniale tendait à devenir obsolète.

## 7.5 Analyse des contenus

Comme l'expose le tableau des contenus (*cf. Supra.* figure 44 : 332), les deux volumes de *Didactique des leçons de la première année de l'enseignement primaire rural : livre du professeur* comptent cinquante-cinq unités<sup>376</sup> d'enseignement. Il est clairement indiqué dans la partie *De l'enseignement des Conditions générales* du premier volume (DPSI, 1962 : 22) que la progression envisagée est linéaire. Le professeur doit se conformer à l'ordre des leçons proposé et ne pas en entamer une nouvelle tant que la précédente n'est pas acquise par les écoliers.

[por] *Une unité sera exécutée en autant de jours que nécessaire pour que la classe apprenne parfaitement les leçons respectives, certaines pouvant être répétées plus que d'autres. [...] Ce qui importe est que le professeur ne commence jamais une unité sans que les leçons de la précédente soient convenablement apprises*<sup>377</sup> (DPSI, *Ibid.* : 22).

La durée de l'apprentissage, semblant laissée au choix de l'enseignant en fonction des progrès de ses élèves, fait pourtant l'objet d'une recommandation : les dix-huit premières unités doivent être traitées avant les vacances de Noël et les huit suivantes en

<sup>375</sup> *Será proveitoso que leia, algumas vezes, trechos ou páginas em voz alta, para uma auto-correção da própria pronúncia, que tem de ser cada vez menos anasalada e mais perceptível.*

<sup>376</sup> Nous avons ici fait le choix de traduire *sumário* par *unité* dans la mesure où il est utilisé comme titre de chaque ensemble de leçons.

<sup>377</sup> *Um sumário será executado em tantos dias quantos os necessários para que a classe aprenda perfeitamente as respectivas lições, podendo umas ser repetidas mais do que outras. [...] O que importa é o que o professor nunca inicie um sumário sem que as lições do anterior sejam convenientemente aprendidas.*

janvier (DPSI, 1962, Vol. 1 : 23). Le sommaire de l'unité 18 (DPSI, *Ibid.* : 185) confirme ce calendrier puisque ses seuls objectifs sont le chant de Noël et la construction d'une crèche.

Les cinquante-cinq unités visent donc à couvrir la première année d'alphabétisation. Chacune est introduite par un sommaire qui invariablement liste les six à sept étapes de l'unité, qualifiées de *leçons*. En majorité, chaque unité contient :

- un chant.
- des jeux d'activité physique / d'observation / de « sensorialité ».
- une ou plusieurs leçon(s) de langage.
- une pratique de formes – ce type de leçon consiste principalement en l'utilisation de formes verbales (en début d'apprentissage).
- une leçon d'arithmétique, à partir de l'unité 20 (DPSI, 1962, Vol. 1 : 199-212).
- des thématiques moralistes ou de formation pratique comme *finalité de l'école* (DPSI, *Ibid.* : 43), *nettoyage de la cour* (DPSI, *Ibid.* : 67) qui s'apparentent à des « leçons de choses ».
- une leçon de *doctrine morale et chrétienne*.

### 7.5.1 La « leçon de langage »

L'observation de la progression, des contenus et de la démarche pédagogique exposés dans les « leçons de langage<sup>378</sup> » permet de dégager quelles sont les conceptions sur la langue et son enseignement / apprentissage. Comme nous l'avons déjà précisé, la primauté de l'oral sur l'écrit et l'utilisation de l'environnement de l'apprenant sont caractéristiques de la méthode directe.

La consultation des premières leçons de langage montre que durant les sept premières unités, l'objectif d'enseignement / apprentissage est de faire assimiler du vocabulaire en lien avec l'environnement direct de l'élève : le milieu scolaire (professeur, élève, cour, bureau, etc.), l'environnement quotidien (outils, fruits et légumes, nature) et le corps humain (tête, bras, etc.). Une seule démarche de travail est prescrite : le

---

<sup>378</sup> *Lição de linguagem.*

professeur montre et désigne en disant, les élèves répètent. À titre illustratif, la leçon de langage de l'unité 11 (DPSI, 1962, Vol.1 : 118) est intitulée « [por] apprentissage des noms de quatre ou cinq fruits existants dans la région et pouvant être montrés aux élèves »<sup>379</sup>. Et des exemples de fruits sont ensuite précisés dans les instructions : « [por] par exemple, une papaye, un ananas, une nêfle, une goyave, un avocat »<sup>380</sup>. La progression est fondée sur l'utilisation concrète et « sensorielle » des nouveaux mots.

*N.º 5 do Sumário n.º 11*

**Educação sensorial:**

**(a) Jogo de observação com base na lição anterior e para consolidação de conhecimentos**


1.º — O professor colocará sobre a secretária, lado a lado, dois dos frutos de que tratou na lição anterior, escondendo os restantes.

2.º — Os alunos observá-los-ão bem, dizendo os seus nomes e atendendo na posição que têm, um em relação ao outro.


3.º — Todos fecharão os olhos (**Fechem os olhos**), devendo o professor aproveitar esse momento para alterar a ordem dos frutos (o que estiver à direita passa para a esquerda, o que estava à esquerda passa para a direita).

4.º — Isso feito, manda abrir os olhos (**Abram os olhos**), dizendo aos alunos para olharem com toda a atenção para os frutos e perguntando-lhes se eles se encontram nas mesmas posições. O aluno ou os alunos que primeiro *descobrirem* a alteração levantar-se-ão livremente, colocando os frutos na posição primitiva.


Antes de fecharem os olhos:




Mamão



Ananás



Abacate



Goiaba

Figure 45 – exemple d'usage de l'environnement direct de l'apprenant : les fruits (DPSI, 1962, Vol. 1 : 119).

Les groupements d'images sont organisés en fonction de référents qui suivent une organisation thématique (le corps, l'école, la maison, l'alimentation, l'hygiène, etc.). Le

<sup>379</sup> *Aprendizagem dos nomes de quatro ou cinco frutos existentes na região e que possam ser mostrados aos alunos.*

<sup>380</sup> *Por exemplo um mamão, um ananás, uma nêpera, uma goiaba, um abacate.*

principe directeur est donc celui d'un découpage du monde qui organise les objets du savoir linguistique.

Ce qui pourrait aujourd'hui être qualifié de passivité de l'apprenant (qui doit se conformer aux ordres de l'enseignant) est de mise dans l'ensemble des activités. Lors des « jeux », il est seulement invité à répéter des mouvements et à obéir à des incitations de l'enseignant. Pour les dramatisations de scènes dans les leçons de doctrine morale et chrétienne, il doit répéter un texte ou une petite situation imposée par l'enseignant. Cet aspect fait ressortir qu'une des valeurs sociales de l'époque transmise à l'école coloniale est l'obéissance, le respect des consignes et l'habitude de suivre l'autorité officielle.

À partir de l'unité 8, la grammaire est progressivement introduite dans les leçons de langage. Ce premier abord porte sur le genre des articles définis singuliers (le / la – o / a). Différents substantifs déjà connus de l'apprenant sont donnés à répéter avec l'article correspondant (DPSI, *Ibid.* : 85-86). À partir de l'unité 11, une nouvelle notion est insérée : les pronoms démonstratifs ceci / cela (*isto / aquilo*). Viennent ensuite, à l'unité 13 (DPSI, *Ibid.* : 136-137), les articles définis au pluriel (les – os / as). La progression est par conséquent très lente et la nominalisation est centrale en début d'enseignement / apprentissage, dans la logique d'une démarche pédagogique fondée sur la désignation / répétition.

Un exemple révélateur de cette méthodologie d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère est l'explicitation de la leçon de langage de l'unité 13 portant sur le pluriel (DPSI, 1962, Vol.1 : 136-137).

*N.º 4 do Sumário n.º 13*

**Lição de linguagem**  
(Emprego dos vocábulos **os** e **as**)

*a)* O professor começa por uma breve revisão de conhecimentos acerca do emprego dos vocábulos **o** e **a**, fazendo com que os alunos digam

**136**

os nomes de objectos, partes do corpo ou do vestuário, que já tenham sido ensinados, sempre precedidos do artigo correspondente: **o abacate**, **a camisa**, **o braço**, **a cabeça** . . .

*b)* Feita essa breve revisão, mostrará aos alunos, numa das mãos, uma folha, dizendo: **A folha**. Com a outra mão mostrará duas ou três, ao mesmo tempo que diz: **As folhas**.

*c)* Os alunos repetirão várias vezes, conforme o professor lhes *mostrar uma ou mais, havendo, neste caso, que ter cuidado em observar bem se os alunos pronunciam o s final, pois há a tendência para o eliminarem.*

*d)* Far-se-ão alguns exercícios com outros objectos, conforme se indica anteriormente, com o emprego de **o**, **a**, **os** e **as**.

*e)* Como exercícios finais de verificação, poderão realizar-se os seguintes:

1.º — Todos levantam a mão, estendendo um dedo, e dirão: **O dedo**; depois, todos os dedos, dizendo: **Os dedos**. Novamente levantam um dedo e repetem a expressão, mostrando, depois, apenas dois dedos, ao mesmo tempo que todos dizem: **Os dedos**. Isto, para que os alunos *vejam* que a noção de pluralidade aparece quando há a designar mais do que um objecto, qualquer que seja a quantidade.

2.º — Exercícios com o emprego de ordens: **Estendam o braço**, **estendam os braços**; **puxem a orelha**, **puxem as orelhas**; **levantem a mão**, **levantem as mãos** . . .

Figure 46 : Exemple du déroulement d'une leçon de langage (DPSI, 1962, Vol.1 : 136-137).

La leçon est articulée en cinq étapes qui sont invariablement répétées à chaque leçon.

a. Une « introduction ou révision » : l'apprenant doit répéter des substantifs masculins et féminins au singulier avec l'article défini correspondant (o / a).

b. Une phase de « désignation » pour introduire un nouveau savoir. [por] *Cette brève révision faite, on montrera aux élèves, dans une des mains, une feuille en disant : La feuille. Avec l'autre main on en montrera deux ou trois, en même temps qu'on dira : Les feuilles.*

c. Une phase de « répétition simple » du savoir donné en exemple. [por] *Les élèves répèteront plusieurs fois, en conformité avec le professeur leur en montrant une ou plusieurs, en devant dans ce cas prêter attention à bien observer si les élèves prononcent le S final, puisqu'il y a une tendance à ce qu'ils l'éliminent.*

d. Une phase de « pratique par la répétition » où on conseille à l'enseignant de varier les exemples, souvent les objets ou situations désignés.

e. Une phase de « réinvestissement » nommée « exercice(s) de vérification ». Dans cette leçon, l'apprenant doit lever la main avec un doigt pointé ou plusieurs en fonction de ce que lui dit l'enseignant – celui-ci bénéficie d'ailleurs d'une justification de l'exercice : [por] *ceci pour que les élèves « voient » que la notion de pluralité apparaît quand il y a à désigner plus d'un objet, quelle que soit la quantité.*

À travers l'usage de la répétition, l'accent est mis sur l'oral et la prononciation et non sur la grammaire, en accord avec la méthode directe. En effet, les règles du pluriel ne sont pas explicitées mais induites par l'utilisation d'énoncés choisis et ordonnées. Les consignes, simples, répétitives et ritualisées, visent à éviter l'usage de la langue maternelle de l'apprenant et à tendre vers un environnement unilingue dans la langue cible.

## 7.5.2 Une adaptation au contexte ?

### 7.5.2.1 Le rôle des illustrations

Le caractère prescriptif de ces ouvrages est le corollaire d'un important effort d'explicitation de la part des concepteurs : la démarche de travail est décrite au pas-à-pas, illustrée et propose constamment des exemples. Les pratiques de classe, très détaillées, sont souvent traduites sous forme de dessins schématiques pour montrer par exemple comment faire disposer les élèves (auxquels les auteurs attribuent des noms fictifs portugais), particulièrement lors des phases de jeux.

Un extrait significatif est la leçon 5 de l'unité 38 (DPSI, 1962, Vol.2 : 129-131). Elle est intitulée [por] *Activité physique : monter et descendre (Notions de langage : « monter » et « descendre » dans quelques-unes de leurs formes)*<sup>381</sup>. Il est précisé qu'elle doit être exécutée à l'air libre. Malgré son nom, elle se limite, par le biais de reproduction de mouvements simples, à une étude lexicale (deux verbes) et grammaticale (prépositions *para* et *de*, et conjugaison des deux verbes au présent de l'indicatif).

Les premières recommandations au professeur visent à le faire agir pour illustrer son propos, pour montrer l'action. Il doit monter et descendre d'une chaise en disant les deux verbes d'action correspondants puis demander aux apprenants de les répéter. Puis il reproduit ces actions en utilisant cette fois des phrases complètes (je monte sur la chaise / je descends de la chaise) et de nouveau les élèves reproduisent ces paroles. Ensuite le professeur doit demander de parler des autres (pour introduire la troisième personne du singulier). Enfin une chaise est ajoutée pour travailler les formes plurielles.

Une telle activité, qui sollicite une répétition simultanée du geste / mouvement et de la parole est tout à fait représentative des théories sur l'apprentissage de l'enfant utilisée dans la méthode directe. Les capacités cognitives de l'apprenant sont peu stimulées : il est réduit à répéter, reproduire, rarement à réfléchir et la manipulation des structures langagières correspond à la norme pédagogique de l'époque.

Les deux illustrations apparaissant dans ce guidage balisé du déroulement de l'activité renforcent le caractère prescriptif des consignes à l'enseignant.

---

<sup>381</sup> *Atividade física : Subir e Descer (Noções de linguagem : “subir” e “descer” em algumas das suas formas.*



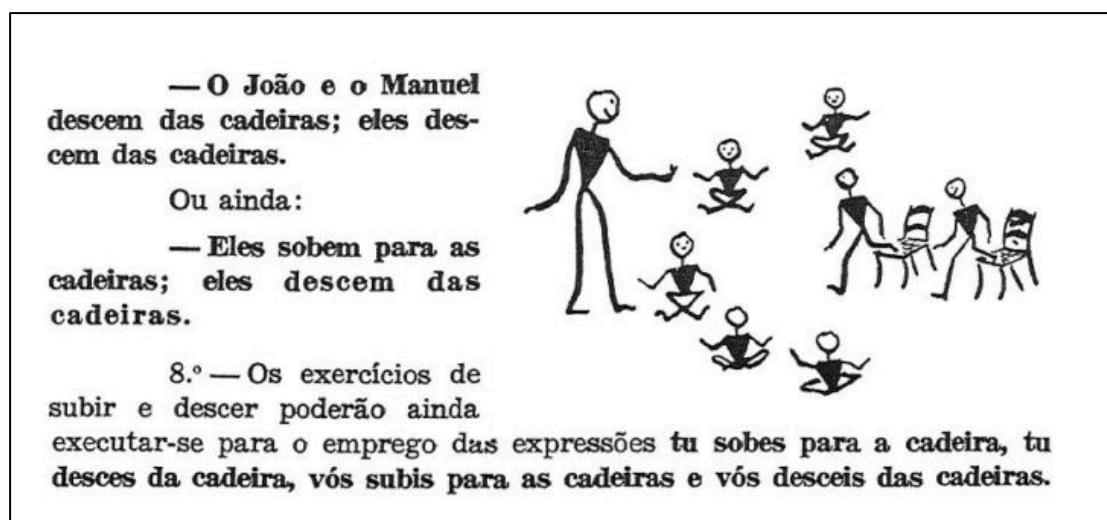


Figure 47 : exemple d'illustration d'une activité (DPSI, 1962, Vol. 2 : 131)<sup>382</sup>.

L'usage d'un dessin du professeur et d'un groupe d'élèves hors de la classe, représentés schématiquement dans l'activité décrite au pas-à-pas, a une fonction strictement illustrative. Comme pour l'apprenant, l'accès au sens du moniteur (ici la compréhension du déroulement d'une activité) doit être facilité par l'image. L'illustration est un moyen matériel de la prescription pédagogique et permet d'assurer une maîtrise des techniques de classe attendues de la part de l'enseignant, notamment au niveau de la gestion de l'espace, des objets et du groupe d'apprenants.

Un second exemple démontre le souci constant des concepteurs du déroulement des leçons en classe. Ils n'hésitent pas à reproduire ce que l'enseignant doit écrire au tableau et ce que les apprenants doivent reproduire dans leurs cahiers. Cet extrait provient de la leçon d'arithmétique de l'unité 39 :

<sup>382</sup> Traduction :

- Jean et Manuel descendent des chaises ; ils descendent des chaises.

Ou encore :

- Ils montent sur les chaises ; ils descendent des chaises.

8º - Les exercices de montée et descente pourront également être exécutés pour l'emploi des expressions *tu montes sur la chaise, tu descends de la chaise, vous montez sur les chaises et vous descendez des chaises.*

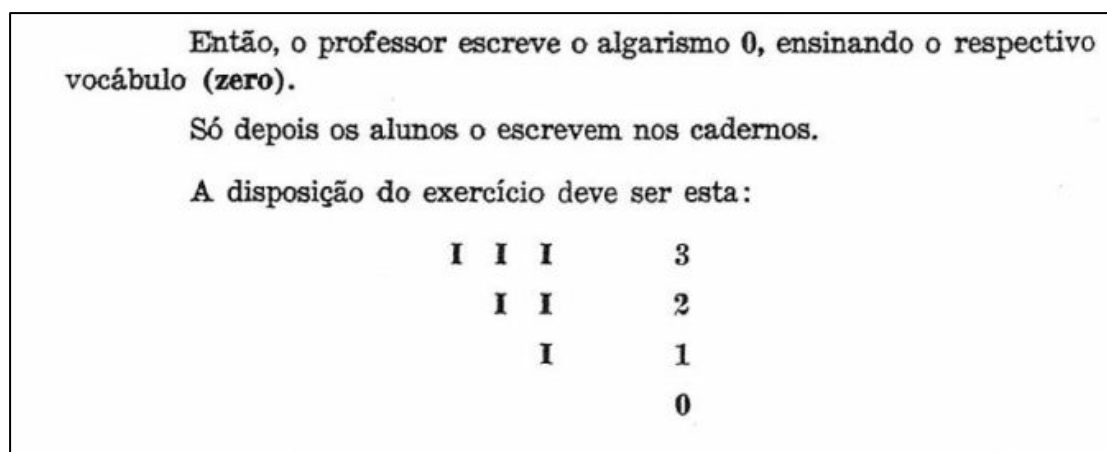


Figure 48 : Exemple d'illustration destinée à être reproduite au tableau (DPSI, 1962, Vol. 2 : 142)<sup>383</sup>.

Il est vraisemblable que le caractère limité de la formation initiale des enseignants justifie ce type de précisions. Le rôle et la gestion du tableau dans une situation de classe où le matériel didactique est limité sont déterminants. Les concepteurs-prescripteurs paraissent vouloir anticiper les difficultés de compréhension des consignes pour la mise en œuvre des leçons. L'usage répété des illustrations et leur caractère souvent redondant par rapport aux explications écrites sont des indices de l'ambivalence de l'utilisation d'une méthode fondée sur l'oral transcrite au pas-à-pas. Ces images apparaissent tel le signe d'une prise en compte des défaillances au niveau de la compétence de compréhension écrite chez l'enseignant. Ainsi comme pour l'apprenant qui découvre les savoirs linguistiques au travers de planches d'images organisées thématiquement, les pédagogues coloniaux créent un univers de connaissances professionnelles représentatif et imagé.

### 7.5.2.2 La « contextualisation »

L'examen des deux ouvrages révèle que les concepteurs de l'époque prennent en compte certaines caractéristiques du contexte d'enseignement / apprentissage du public

<sup>383</sup> Traduction :

*Donc, le professeur écrit le chiffre 0, en enseignant le mot correspondant (zero).  
Ensuite seulement les élèves l'écrivent dans leur cahier.  
La disposition de l'exercice doit être la suivante :*

destinataire. La motivation première est de tenir compte du quotidien et de l'univers de référence des « moniteurs » et des enfants scolarisés en milieu rural. Dans les « conditions générales » tout d'abord, l'enseignant est incité à utiliser la « culture locale ». Mais comme pour les langues nationales, la finalité n'est pas de valoriser l'identité de l'enfant mais de servir les objectifs utilitaristes et moraux que se donne l'école coloniale.

[por] *Independadamente das unidades, le professeur doit conter et faire interpréter des fables traditionnelles, bien connues dans le milieu – mais [...] ayant une finalité éducative. [...] De la même manière, les danses, les jeux et chansons régionaux peuvent et doivent être utilisés*<sup>384</sup> (DPSI, 1962, Vol. 2 : 2).

Dans la même lignée, le professeur est encouragé à utiliser les instruments de musique traditionnels<sup>385</sup> lors des chants et des danses programmés.

Dans le détail du déroulement par étapes proposé pour chaque unité, le quotidien des élèves entre en classe. L'un des principes des leçons est de tirer profit de l'environnement immédiat des enfants vivant en milieu rural, ce qui correspond à l'un des principaux objectifs de la méthode directe. À titre illustratif, l'étape 3 de l'unité 27 est emblématique des conseils donnés au professeur. Pour expliquer la comparaison ([por] « plus grand, plus petit et égal »<sup>386</sup> (DPSI, *Ibid.* : 8 ), il est demandé de constituer deux tas de millet de taille différente de façon à ce que les élèves puissent observer pour comparer. Pour vérifier l'acquisition des nouveaux savoirs, les enfants « [por] iront chercher des feuilles égales et des feuilles de taille différente, en répétant les exercices jusqu'à une connaissance parfaite des deux notions »<sup>387</sup> (DPSI, *Ibid.* : 9) (égalité et différence). Le manque de matériel pédagogique et le souci d'exemplifier de manière concrète amènent donc les pédagogues coloniaux à inviter les enseignants en milieu rural à utiliser leur environnement quotidien.

Toutefois, le savoir n'est pas seulement centré sur l'acquisition de compétences linguistiques à l'oral en portugais et sur la capacité à nommer son environnement : il est aussi un outil de la prescription et du « bien faire » relatifs à la culture coloniale, en particulier la religion et le patriotisme.

---

<sup>384</sup> *Independentemente dos sumários, o professor deve contar e fazer interpretar fábulas tradicionais, bem conhecidas do meio – mas [...] tenham uma finalidade educativa. [...]Do mesmo modo, podem e devem ser usadas as danças, as brincadeiras e as canções regionais.*

<sup>385</sup> Les principaux instruments angolais sont représentés sur une double page dans les conditions générales du premier volume (DPSI, 1962, Vol.1 : 24-25).

<sup>386</sup> *Maior, minor et igual.*

<sup>387</sup> *irão procurar folhas iguais e folhas diferentes em tamanho, seguindo-se exercícios até o conhecimento perfeito das duas noções.*

### 7.5.2.3 Un corpus complémentaire : le manuel d'initiation à la lecture

Publié la même année, en 1962, que les deux volumes analysés dans ce chapitre, *Initiation à la lecture, 1<sup>er</sup> cahier* (Gouvernement général de l'Angola, 1962) a pour public destinataire les écoliers commençant l'apprentissage de la lecture. La consultation de ce manuel confirme les caractéristiques de la transposition didactique constatée dans les volumes destinés aux enseignants de première année du primaire, en particulier dans l'usage des images (didactisation) et la prise en compte de l'environnement (axiologisation).

Une approche globale de la lecture est utilisée : elle commence avec le lexique des parties du corps et se poursuit avec le lexique du quotidien. Les illustrations sont des dessins de personnages noirs représentés dans des situations de la vie quotidienne, comme l'élève pieds-nus sur le chemin de l'école coloniale (Gouvernement général de l'Angola, 1962 : 2).

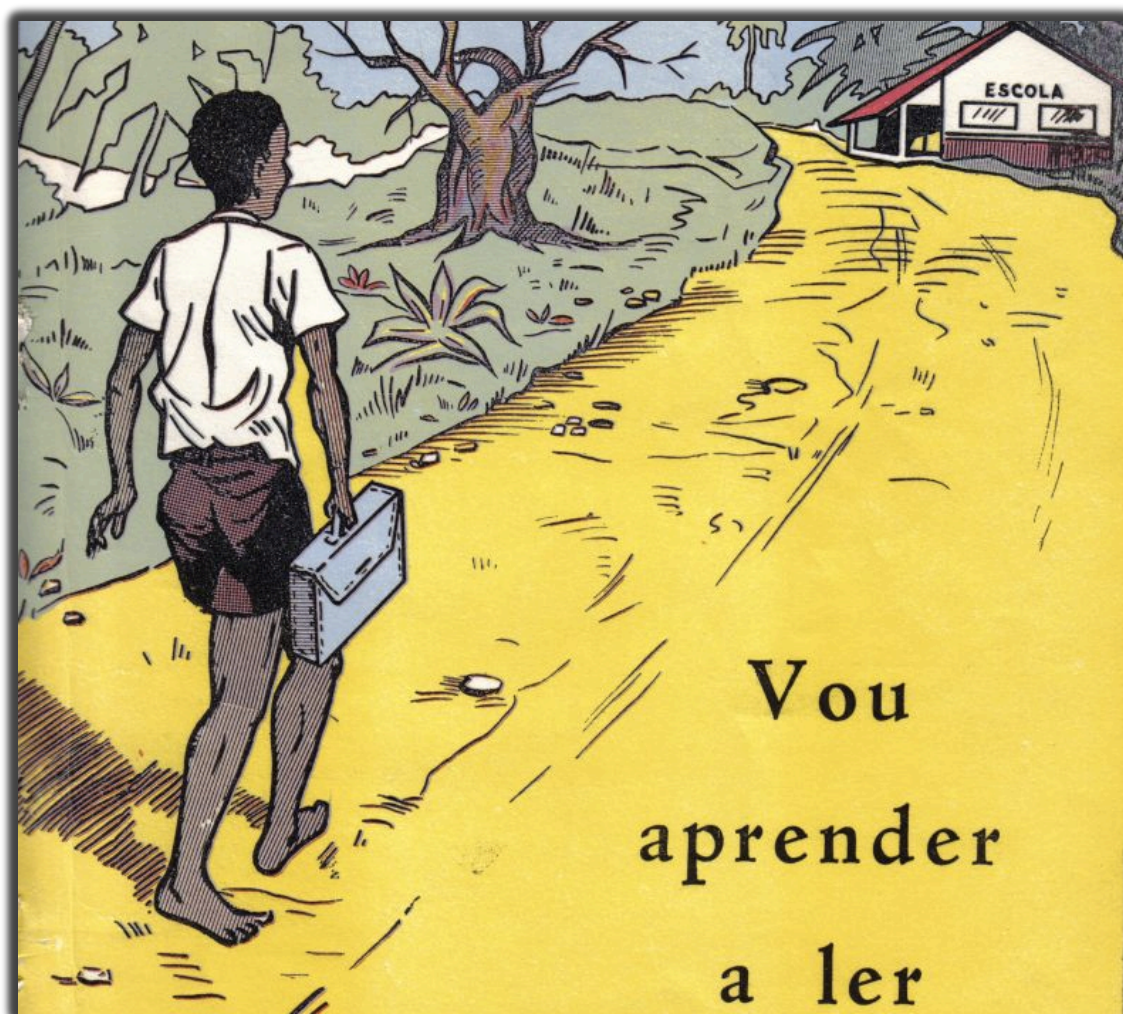


Figure 49 : Illustration d'un livre de lecture publié en 1962 : « Je vais apprendre à lire ».

L'effort de prise en compte du contexte de l'élève est majoritairement centré sur la dimension lexicale de la langue. Ainsi, lorsque le thème de la leçon est la flore, l'enfant est invité à reconnaître et à lire les noms de trois arbres communément rencontrés en Angola : *le goyavier, le manguier et le palmier* (Gouvernement général de l'Angola, *Ibid.* : 33) :

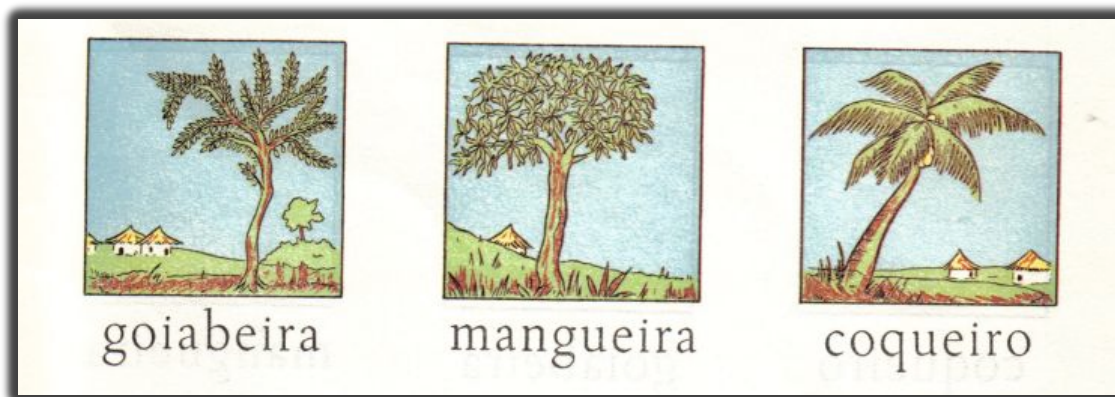


Figure 50 : Illustration du vocabulaire d'une leçon de lecture d'une méthode de 1962.

Ces exemples, extraits d'un manuel destiné à l'écolier de 1962, montrent que tant pour le public des « moniteurs » que pour celui des « écoliers », l'illustration est un miroir du réel, un instantané de l'environnement des villageois angolais.

Dans le processus descendant du centre (et du milieu urbain colonial), siège de la langue normée, vers la périphérie (et le milieu rural), siège de la variation et de l'absence de lusophonie, aucune démarche ne prend en considération la langue maternelle des destinataires. L'effort de contextualisation est centré sur la prise en compte du lexique de l'environnement du destinataire, sur sa probable difficulté de compréhension de la langue cible et sur l'absence d'outils pédagogiques autres que le manuel. La langue maternelle est quant à elle un simple outil de traduction et d'explicitation.

### 7.5.3 Un enseignement en langue cible ?

Au plan méthodologique, l'enseignant se voit prescrire la méthode directe qui supposerait que l'ensemble de l'enseignement / apprentissage se déroule dans la langue seconde. Toutefois, comme le souligne Besse (1995), une « équivalence silencieuse » est fréquemment faite par l'apprenant lorsqu'il identifie ce qui lui est désigné. Par ailleurs, la traduction est implicitement requise malgré le souhait réitéré à maintes reprises d'éviter au maximum le recours à la langue maternelle de l'apprenant. En considérant notamment la nature et la longueur des contenus des leçons de « doctrine » et « chrétiennes », il



apparaît peu vraisemblable que le portugais soit la langue majoritairement utilisée à l'école à cette époque – ce dont les concepteurs des livrets devaient avoir conscience.

Une « observation » formulée dans la leçon religieuse de l'unité 44 tend à confirmer cette hypothèse :

[por] *même si une grande partie de la leçon peut déjà être donnée en langue portugaise, à chaque fois qu'on notera une difficulté de compréhension chez les élèves, on expliquera en langue native. Il est important que dans ces leçons de doctrine morale et chrétienne, les élèves comprennent, sentent et parlent, mais le professeur doit être très clair dans son langage* (DPSI, 1962, Vol. 2 : 214).

**OBSERVAÇÃO:** *Embora grande parte da lição já possa ser dada em Língua Portuguesa, o professor, sempre que notar nos alunos dificuldade na compreensão, explicará em língua nativa. É importante que nestas lições de doutrina moral e cristã, os alunos compreendam, sintam e falem, pelo que o professor deve ser muito claro na linguagem.*

Figure 51 : Exemple d'observation destinée au professeur sur l'usage de la « langue native » (DPSI, 1962, Vol.2 : 214).

#### 7.5.4 Une transposition didactique descendante

La répétition est l'activité privilégiée et l'enseignant occupe la place centrale puisqu'il distribue les tours de paroles, sollicite et fait répéter.

Malgré de nombreuses remarques d'ordre pédagogique, l'absence d'un espace de parole dédié aux questions des apprenants est saillant : hormis pour les contenus d'ordre religieux ou véhiculant un nationalisme pour lesquels il est recommandé de s'assurer de la compréhension des élèves, la vérification de celle-ci ne se fait que par le constat de la capacité de l'apprenant à reproduire. Il est d'ailleurs intéressant de constater l'usage du verbe *voir* plutôt que *comprendre* dans la remarque finale de la phase de réinvestissement sur les articles définis pluriels :

*ceci pour que les élèves « voient » que la notion de pluralité apparaît quand il y a à désigner plus d'un objet, quelle que soit la quantité* (DPSI, 1962, Vol.1 : 137).

Comme le montre l'exemple de la leçon sur le pluriel (*cf. Supra* : 343 et sq.), les concepteurs explicitent une relation de dépendance et descendante entre le livret didactique, l'enseignant et l'apprenant. Ils prescrivent une véritable systématisation des principes pédagogiques. Par son caractère linéaire et détaillé, le programme propose à l'enseignant un cadre de travail fixe et réglé à l'image de la méthode d'enseignement requise dans *Mamadou et Bineta* (1931) trente ans plus tôt pour l'enseignement du français dans les colonies africaines.

La démarche est particulièrement descendante puisque la prise d'initiative est bloquée par le caractère prescriptif. Toutefois, compte-tenu de l'état de la formation initiale des professeurs locaux à cette époque qui est tout juste en train d'émerger, il paraît indéniable qu'une méthodologie qui instaure des rituels de classe peut contribuer à sécuriser l'enseignant dans ses pratiques. Cette attitude à l'égard de l'enseignant en milieu rural s'apparente à une forme de « paternalisme ». Dans le trinôme constitué par le livret, l'enseignant et l'apprenant, il apparaît que l'ascendance du premier sur le second est requise du second sur le troisième : *lui, le professeur, sera comme un père, qui a pour fonction de les guider, les conseiller, [leur] enseigner* (DPSI, 1962, Vol. 1 : 45). Paradoxalement, il est rappelé à l'enseignant dans les « conditions générales » qu' [por] *il ne peut plus se considérer comme le centre de l'école, autour duquel tout se met en mouvement. Ce centre sera amené à être occupé par l'enfant, car c'est à lui que l'école est vraiment destinée*<sup>388</sup> (DPSI, *Ibid.*, p.15). Cette prétendue « centration » sur l'apprenant – très « avant-gardiste » par rapport aux grandes évolutions méthodologiques en didactique des langues étrangères au 20<sup>e</sup> siècle (Coste, 1984 ; Puren, 1988 ; Galisson et Roulet, 1989 ; Germain, 1993) – s'inscrit en contre-pied du caractère prescriptif de la démarche d'enseignement / apprentissage qui place l'enseignant dans un rôle justement central.

Plus profondément, il convient d'interroger ce type de velléité affichée alors même que les concepteurs sont des fonctionnaires d'une république totalitaire où les prises de positions personnelles sont fortement réprimandées. De fait, comme le montrent Tabouret-Keller et Seriot (2004), la démagogie est bien un levier des discours autoritaires. Ainsi, ce décalage entre pratiques et discours souligne que l'institution scolaire sous Salazar, tant en métropole que dans les colonies, est un des dispositifs du contrôle social.

---

<sup>388</sup> *Não pode considerar-se mais o centro da escola, à volta do qual tudo se movimenta. Esse centro passara a ser ocupado pela criança, pois é a ela que a Escola é verdadeiramente destinada.*



### 7.5.5 Le rapport à la norme

L'absence d'attente d'un processus réflexif de la part du « moniteur » qui doit seulement être en mesure de suivre les principes de la leçon représente un écueil pour la transmission de la langue coloniale. L'opposition entre enseignant natif et non natif permet en effet de mettre en exergue l'une des tensions de l'enseignement / apprentissage de la langue portugaise à travers une méthodologie qui place la parole de l'enseignant au centre et comme modèle de la classe et de la leçon.

En tant que locuteur natif d'une langue bantoue (ou, plus rarement, khoisane) et qu'acteur dans la transmission du portugais, l'enseignant non natif doit faire figure d'expert de la langue cible dans le cadre de la classe, voire à l'échelle du village compte tenu du rôle social que lui attribue l'administration coloniale. La remarque concernant l'élimination probable du « s » final (*cf. Supra.* : 345) souligne que la question de la variation est suggérée par les concepteurs – notons néanmoins que cette remarque a un caractère exceptionnel pour l'ensemble de notre corpus d'étude. Pour autant, ses fondements ne sont pas explicités. Elle pourrait découler du simple vécu, de l'expérience et de l'observation des concepteurs sensibles aux écarts vis-à-vis de la norme métropolitaine en Angola – à Luanda probablement. En effet, à cette période, il ne semble pas que des travaux linguistiques aient été effectués au sujet de la variation du portugais dans les colonies portugaises, notamment au niveau de la prosodie. Par contre, les travaux descriptifs de certaines langues bantoues sont disponibles, fruits des travaux des missionnaires puis des ethnologues. Il est possible de se demander quelle peut être l'influence de ces descriptions : la distance entre les familles de langues indoeuropéennes, bantoues et khoisanes est connue à cette époque. Comme nous l'avons vu, le substantif est durant cette première année d'apprentissage un élément central dans l'élaboration du savoir dans la langue cible. Or, comme le montre par exemple Rebuschi dans une étude sur les classes nominales et le genre dans les langues bantoues,

*[c]onnaître un NOM, c'est être capable d'associer à un signifié deux noms concrets, l'un au singulier et l'autre au pluriel avec leur schème d'accord (et vice versa), et donc savoir quel est le signifié de ce NOM, quelle est sa racine, quels sont ses préfixes, et quels schèmes d'accord correspondent à ces deux formes qui le réalisent (i.e., celle du singulier et du pluriel), les deux derniers points pouvant être condensés dans l'expression : quelles classes d'accords correspondent respectivement à son singulier et à son pluriel*<sup>389</sup> (Rebuschi, 1999 : 188).

<sup>389</sup> La littérature scientifique sur les langues bantoues est abondante. Elle pourrait donc être mise à contribution de manière générale pour mieux penser le passage de la L1 à la L2 lors de la scolarisation. À

Il est par conséquent possible de formuler deux hypothèses. Sachant que l'équipe de concepteurs sont des pédagogues travaillant pour la Direction de l'enseignement en Angola, soit ils veulent inculquer une conscience normative auprès des enseignants et utilisent simplement l'exemple d'un écart fréquent vis-à-vis de la norme (l'omission du « s » pour les formes nominales plurielles) ; soit ils mettent à profit les études descriptives sur les langues bantoues et suggèrent une probable difficulté pour les enseignants et leurs élèves dont la conscience linguistique dans leur propre langue acquise oralement est probablement limitée.

En mettant à profit le principe d'historicisation, ce type de « conseil » pédagogique paraît être le produit de la démarche descendante et du rapport à la langue normée à cette époque. À titre comparatif, pour l'espace francophone en Afrique, le paradigme des indépendances ne produit pas immédiatement un changement dans ce rapport à la norme. Dans les années 1960, la francophonie connaît une définition d'ordre linguistique et les écarts vis-à-vis de la norme de la langue française sont une source d'inquiétude. À partir des années 1970, les conceptions évoluent : le français est appréhendé dans son rapport avec les autres langues, en raison du besoin de redéfinition face à l'anglais, de l'influence des travaux de linguistique appliquée et de la production de méthodes dédiées au contexte africain qui permettent de remettre en cause l'approche généraliste (Spaëth, 1996). Pour l'espace lusophone africain, le décalage temporel des indépendances permet de mieux percevoir les raisons du caractère tardif des travaux sur la variation en portugais par rapport à ceux produits sur les écarts vis-à-vis de la norme française en Afrique. Dès lors, l'analyse de ce corpus didactique de 1962 montre bien que le facteur colonial est synonyme pour la question linguistique du rejet de la variation et pour la question éducative d'une tension forte entre la norme de l'école et la réalité de la situation d'enseignement / apprentissage dans les classes des villages.

---

titre illustratif, l'étude de Ven de Velde et Van der Auwera (2010) sur le marqueur de l'allocutif pluriel dans les langues bantoues montre que pour un acte de parole simple comme « saluer », l'écart est particulièrement important si on compare le portugais et une langue bantoue.

## 7.6 Synthèse et apports

L'examen de ce corpus didactique de l'époque salazariste destiné aux enseignants de l'école coloniale en milieu rural de la province d'Angola permet de préciser quelle est la nature de l'axiologisation, c'est-à-dire comment les contenus sont sélectionnés en fonction des finalités de l'effort éducatif mené par les autorités coloniales après 1961 et l'état d'esprit et les valeurs ayant présidé à sa conception.

Ces deux volumes représentent, pour l'époque, de véritables objets didactiques facilitateurs au sens où ils jalonnent le déroulé des leçons. Il y a indéniablement une prise en compte, nécessaire et assumée, du faible niveau de formation initiale des enseignants. Par ailleurs, le contexte d'enseignement / apprentissage a visiblement fait l'objet d'une analyse : le quotidien des habitants non urbanisés est intégré, les accessoires pour exemplifier, tout comme les éléments de culture locale, sont constamment intégrés. Mais cette forme de didactisation contextualisée est réductrice : enseignant et apprenant sont cantonnés à leur propre univers, la seule ouverture au monde étant le rappel constant du nécessaire patriotisme et l'importance de la foi religieuse. L'acculturation par l'apprentissage linguistique se réduit à l'ambition de la conversion religieuse et à la soumission au centre colonial. De surcroît, les finalités de l'enseignement / apprentissage sont prioritairement conditionnés aux besoins de la métropole : l'éducation n'est pas conçue dans une dynamique d'élévation sociale des populations locales mais bien comme un moyen de former la main-d'œuvre se substituant aux esclaves et aux travailleurs forcés du passé pour servir les intérêts coloniaux et devenir de fervents patriotes.

À partir de 1960, le tournant éducatif dans les colonies portugaises se manifeste par la mise en œuvre d'une véritable politique éducative et linguistique en donnant les moyens financiers et humains à la Direction provinciale des services d'instruction en Angola de produire un outil didactique pouvant répondre aux besoins d'un enseignant peu formé. Les contenus laissent transparaître une conception utilitariste de la langue portugaise et des finalités de scolarisation en adéquation avec l'idéologie coloniale. L'investissement dédié à cet aménagement du système éducatif en Angola répond à la logique des intérêts économiques, politiques et nationalistes.

En arrière-fond, se dessinent également des éléments de la culture éducative métropolitaine, qui par un phénomène descendant, est transmise dans les colonies. Le modèle de transmission des savoirs est explicitement celui de l'imitation de modèles et de la mémorisation. Les activités didactiques sont peu variées et très ritualisées. Les valeurs éducatives transmises correspondent à une représentation patriarcale du rôle professoral et religieuse et moraliste de la scène éducative. La soumission et la passivité induites par les pratiques de classe renvoient à l'attitude collaborative et obéissante du peuple (en métropole et encore plus dans les colonies). Le répertoire didactique de l'enseignant paraît limité tout comme l'étendue de ses savoirs linguistiques compte tenu du prérequis pour pouvoir enseigner : avoir atteint la quatrième année de l'école primaire. Les deux ouvrages ont une valeur de modèle dans laquelle les savoirs linguistiques sont subordonnés à une progression ritualisée et à un univers de référence fondé sur la thématization lexicale. L'unique texte de référence, en dehors de ceux prescrits par l'administration, est la Bible.

L'utilisation d'une telle méthode durant près de quinze ans pose la question de son héritage (voir de sa possible utilisation) pour la période postcoloniale. Dans les conditions générales les auteurs justifient la démarche pédagogique choisie en expliquant que :

[por] *le professeur doit chercher à suivre les normes qui sont indiquées dans les leçons, puisqu'elles obéissent à des orientations qui ont pour base la connaissance de l'enfant et pour objectif l'adaptation de l'apprentissage à ses nécessités et possibilités*<sup>390</sup> (DPSI, 1962, Vol. 1 : 11-12).

Cette « connaissance de l'enfant », une approche empirique qui mène à la méthode directe, est notamment fondée en France sur les travaux de Bréal (2005 [1882]) et de Gouin (1880)<sup>391</sup> (Germain, 1995). Comme le montre Osgood (1953), la méthode directe implique, en sus du modèle stimulus-réponse, la prise en compte du contexte, c'est-à-dire de l'environnement de l'élève. Le monde concret est donc bien découpé thématiquement tout en étant confiné à l'histoire de l'apprenant.

Les fondements théoriques de cette conception de l'enfant, seulement évoqués mais non explicités, justifient des pratiques de classe qui soumettent les acteurs de la

---

<sup>390</sup> *O professor deve procurar seguir as normas que se indicam nas lições, porquanto e por objetivo a adaptação da aprendizagem às suas necessidades e possibilidades.*

<sup>391</sup> *L'art d'enseigner et d'étudier les langues.* La méthode directe est recommandée à un niveau institutionnel dès 1890.

classe de langue portugaise (dont le statut de langue seconde n'est pas encore appréhendé à cette époque) à la répétition, à la linéarité et à la passivité<sup>392</sup> tout en privilégiant l'oral durant la première année de scolarisation. L'enseignant est à la fois le modèle et le centre, ce qui conduit Galisson (1980) à parler de méthode autocratique au sujet de ce type de méthodologie.

Les concepteurs ancrent chez l'enseignant une conception limitée des capacités de l'apprenant à s'appropriier des savoirs autrement que par un simple mimétisme et une reproduction – une image d'entonnoir acoustique pourrait être une métaphore de cette vision de la transmission et de l'apprentissage. La place accordée au savoir religieux et « moral » ainsi que la vision utilitariste de la langue montrent que les finalités de la scolarisation en milieu rural sont de minimiser les savoirs et de les cantonner à un savoir-parler en relation avec l'environnement et la vie dans les villages peu colonisés. Elles répondent aux velléités dominatrices du pouvoir colonial. L'impact social et éducatif d'un tel objet didactique a deux pendants. L'un, positif, est de contribuer à un effort de développement de l'éducation en Angola à partir de 1961, quel que soit le but recherché. L'autre, négatif, est que la culture éducative véhiculée, la faible envergure des objectifs et la vision de l'enseignement / apprentissage, ont nécessairement des conséquences sur les acteurs de la classe coloniale en milieu rural à cette époque. La transmission de représentations figées des rôles d'enseignant et d'apprenant, d'une vision réduite de la langue et du savoir et de valeurs éducatives limitées ne peuvent contribuer à la formation d'une génération prête à prendre en main les enjeux socioéducatifs d'une société postcoloniale.

---

<sup>392</sup> Toutefois, les pédagogues de l'époque parlent de méthode « globale » et « active » en considérant que l'apprenant est stimulé, donc actif, par la sensorialité.

## CHAPITRE 8

### 8 Examen d'un corpus didactique postcolonial au lendemain de l'indépendance

Dans ce deuxième chapitre consacré à l'analyse d'un corpus didactique, nous avons fait le choix d'un support publié peu après l'indépendance en 1975. Nous avons vu au chapitre 4 (*cf. Supra.* : 209 et sq.) que le premier système éducatif postcolonial, tout en reprenant des fondements de celui mis en place par les autorités portugaises durant la colonisation, est adapté à une nouvelle idéologie relative au rattachement de l'Angola au bloc de l'Est.

Notre objectif de recherche, tout comme pour les deux volumes destinés aux moniteurs en milieu rural et publiés en 1962 analysés au chapitre précédent, est de comprendre, outre les finalités explicites et implicites de ces productions, les conséquences éducatives et sociales de l'utilisation de cet ensemble pédagogique. Après avoir analysé les contenus didactiques, nous examinerons quels sont la conception générale et les moyens de l'enseignement / apprentissage de la lecture-écriture en portugais, quelle est la portée sociale de ces ouvrages, quel type de discours postcolonial ils permettent de mettre en exergue et quelle vision des langues-cultures en présence ils véhiculent. En creux, il sera donc question de leur portée idéologique et de leurs implications dans la constitution d'une culture éducative postcoloniale.

#### 8.1 Réflexion préliminaire sur le choix du corpus

Dans la continuité de la pensée marxiste, Althusser explique que pour détenir le pouvoir d'État dans la durée, toute classe qui domine a besoin d'asseoir son hégémonie « sur et dans les appareils idéologiques d'État » (1970). Lorsqu'une nation connaît un bouleversement au niveau étatique et un renversement au niveau de la classe dominante, il est donc prévisible que dès sa mise en place, le nouveau pouvoir exécutif effectue des transformations, notamment au niveau éducatif, qui seront d'autant plus en rupture avec

le régime précédent si l'idéologie de la classe dominante est très éloignée de celle de l'ancienne classe. La décolonisation est un processus qui, quelle que soit l'orientation politique choisie par une nouvelle nation indépendante, entraîne un changement dans les jeux de pouvoir. Bien que les élites formées durant l'époque coloniale aient participé d'une manière ou d'une autre aux luttes pour l'indépendance, l'étude des différents contextes postcoloniaux montre que leur implication dans la construction des nouvelles nations se caractérise par sa diversité au plan politique et idéologique (Benot, 1975)<sup>393</sup>.

Dans le cas des anciennes colonies françaises, Goheneix (2008) considère que le maintien de la langue française trouve une explication sociologique en lien avec le bilinguisme des élites (elle convoque l'exemple de Senghor, Bourguiba et Diori) mais également une explication économique-politique en relation avec l'engagement, dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, des leaders africains dans des « débats de nature constitutionnelle » (Goheneix, 2008 : 6) et leur conscience de « la dépendance économique de leurs jeunes États à l'égard de l'ancienne métropole » (Goheneix, *Ibid.* : 7).

*Le maintien de la langue française dans les anciennes colonies ne résulte pas d'une volonté politique ex nihilo mais bien de processus de long terme ancrés dans la sociologie des élites africaines et dans les impératifs politico-économiques de leurs jeunes États (Ibid. : 8) [...] Les anciens colonisés ont conservé la langue française après la décolonisation pour des raisons diplomatiques, financières et sociales (Goheneix, Ibid. : 9).*

Dans l'ensemble des PALOP, le portugais devient *de facto* la langue officielle à l'indépendance pour des raisons relativement semblables à celles exposées au sujet de

---

<sup>393</sup> Nous rappelons brièvement les principales causes de cette diversité. Les effets de la fin de la Seconde Guerre mondiale puis de la guerre froide ont indéniablement contribué à la désagrégation des empires coloniaux. Alors que l'Europe est dans un premier temps l'enjeu principal dans la construction des sphères d'influence respectives de l'ex-URSS et des USA, les zones périphériques vont progressivement engendrer de violentes compétitions. Par le biais d'alliés interposés auxquels les deux pôles apportent une assistance plus ou moins grande, l'Asie du Sud-Est, le Moyen-Orient, l'Amérique du Sud et l'Afrique deviennent des terrains de la Guerre froide, soit provisoirement, soit dans la longueur comme le montre l'étude de N'Dimina-Mougala (2009) au sujet de trois nations d'Afrique centrale (République du Congo, République Démocratique du Congo et Angola). La bipolarité du monde, qui se traduit par la coexistence de systèmes idéologiques et économiques antinomiques, se répercute fortement sur le processus de décolonisation. Le soutien aux élites, qu'il soit armé, logistique, financier, éducatif ou même de substitution, est la forme d'interventionnisme la plus évidente. Les événements consécutifs à l'accession précoce de l'indépendance par l'ex-Congo belge en sont un exemple clair. Le caractère réduit de l'élite noire congolaise a mené à l'établissement d'une gestion conjointe et négociée des appareils d'État, l'armée étant par exemple entièrement laissée aux mains du Royaume de Belgique. Cette situation, vécue comme une forme de spoliation des droits nouvellement acquis, mène rapidement au conflit que l'on connaît et dont Patrice Lumumba fut la figure emblématique. Le positionnement cubain entraîna les USA à intervenir pour préserver leurs intérêts au Katanga (alors seule réserve mondiale de cobalt en dehors de la Russie) et à soutenir l'accession au pouvoir de Joseph-Désiré Mobutu. Voir à ce propos et à celui plus large de l'intervention cubaine en Afrique Castro (1976), Bissio (1979), Mestiti (1980), Peters (2012) ou encore l'excellent documentaire vidéographique d'El Tahri (2007).

l'espace francophone en Afrique. Toutefois, l'influence portugaise sur le Mozambique et l'Angola, les deux grandes nations lusophones d'Afrique par le nombre d'habitants, est moindre que celle exercée par la France sur les nouvelles nations d'Afrique francophone. La différence tient en particulier au fait que ces deux nations sont des terrains de convoitise pour les deux blocs, avec une présence significative de civils et de militaires d'une partie des nations interventionnistes (en particulier Cuba et l'Afrique du Sud pour le cas de l'Angola).

Nous avons vu que dès sa mise en place, le discours officiel du gouvernement de la première république d'Angola défend l'unité linguistique de la nation et le développement de l'éducation et de l'instruction de base (*cf. Supra.* : 203 et sq.). Les efforts sont en premier lieu concentrés sur l'élaboration de matériel pédagogique et didactique. L'obédience marxiste-léniniste du pouvoir et la collaboration de techniciens de l'éducation cubains provoquent alors des changements, voire une rupture.

Le corpus didactique retenu est publié en 1980, soit cinq ans après l'indépendance. Son analyse vise à mettre au jour les principales caractéristiques de ces changements qui ont marqué une nouvelle génération d'enseignants et d'apprenants.

Les deux ouvrages ont pour spécificité d'être destinés à l'alphabétisation des adultes. Les dirigeants angolais, pour la grande majorité issus de l'ancienne élite coloniale, ont bien conscience du fait que le fort taux d'analphabétisme ne favorise pas le développement du pays, d'autant plus qu'une majorité des cadres administratifs et éducatifs avant 1975 étaient portugais et que le pays fait face à une pénurie générale de personnel qualifié.

La vocation sociale de ces deux livres est déterminante au moment où l'État souhaite faire disparaître l'illettrisme, créer une unité linguistique et former du personnel qualifié. Le choix de la méthode et des contenus des supports didactiques est crucial : alphabétiser en portugais des adultes pas ou peu lusophones nécessite une réflexion sur l'apprentissage de l'écrit et de l'oral. En 1976, le Ministère de l'éducation angolais est conseillé à ce propos par le pédagogue brésilien Paulo Freire et les méthodologues cubains. Lorsque la balance penche en faveur de la méthode cubaine, Freire se retire en considérant que :



[eng] *la pédagogie ne devrait pas être détournée pour renforcer des dogmes politiques, mais devrait émanciper les étudiants et encourager leur prise de conscience, de manière à ce qu'ils puissent agir indépendamment et se libérer de l'oppression*<sup>394</sup> (Hatzky, 2014 : 134).

Ces propos laissent à penser que Freire s'oppose à l'orientation doctrinaire donnée à l'éducation par le gouvernement angolais postcolonial. Deux ans plus tard, en 1978, le Ministère de l'éducation subdivise son système pour créer un parcours d'apprentissage dédié aux adultes illettrés et fréquemment non lusophones. Le premier semestre de cette formation est consacré à l'alphabétisation. Les deux supports sont publiés deux ans plus tard, en 1980.

## 8.2 Présentation du corpus

Publiés en 1980, les deux ouvrages qui constituent notre corpus d'analyse sont destinés, pour l'un, au professeur en charge de l'alphabétisation (intitulé *Le Guide de l'alphabétiseur*<sup>395</sup>, Ministère de l'éducation de la République populaire d'Angola, MERPA, 82 pages), et, pour l'autre, à l'apprenant adulte analphabète (le *Manuel d'alphabétisation*<sup>396</sup>, MERPA, 1980, 80 pages). Ils forment un ensemble pédagogique puisqu'ils se complètent : ils portent d'ailleurs le même sous-titre, *La victoire est certaine*.

### 8.2.1 Orientation générale

La couverture du manuel ainsi que sa première page, reproduites ci-après, indiquent clairement l'affichage révolutionnaire et communiste de ces objets didactiques. En couverture, trois personnes brandissent respectivement un poing, une arme et un outil agricole : l'ouvrier, le soldat et le paysan. À la première page, deux drapeaux sont représentés : à gauche celui de la nation angolaise et à droite celui du parti au pouvoir, le MPLA.

---

<sup>394</sup> *Pedagogy should not be misused to enforce political dogmas, but should emancipate students and encourage a sense of awareness among them, so that they would be able to act as independent agents and free themselves from oppression.*

<sup>395</sup> *Guia do alfabetizador : a vitória é certa*

<sup>396</sup> *Manual de alfabetização : a vitória é certa.*



Figure 52 : Couverture du manuel d'alphabétisation publié en 1980.



Figure 53 : Première page du manuel d’alphabétisation de 1980.

En considérant que le slogan officiel du MPLA est, durant l’ensemble des années de luttes indépendantistes puis de guerres postcoloniales « [por] La lutte continue, la victoire est certaine ! »<sup>397</sup>, ce sous-titre fait figure de symbole ostentatoire de la

<sup>397</sup> *A luta continua, a Vitória é certa !*



production de ces ouvrages par le MPLA. Il nous a également permis d'établir un lien avec les activités de ce parti durant la période coloniale.

## 8.2.2 Bref retour sur les origines coloniales du corpus

En 1968, le MPLA publie un manuel éponyme ([por] *La victoire est certaine*<sup>398</sup>) également destiné à l'alphabétisation en portugais des adultes angolais. D'après Tutikian (2009), l'auteur serait le célèbre écrivain angolais Pepetela, activiste du MPLA exilé à partir de 1961<sup>399</sup> et qui à l'indépendance devient le premier Ministre de l'éducation de la nation angolaise.

Dès lors, il apparaît que l'une des préoccupations des cadres de ce parti communiste durant la période de lutte anticoloniale est bien la formation et l'alphabétisation des adultes colonisés qui doivent combattre. La langue du combat contre le pouvoir colonial, celle qui est choisie comme moyen d'unification nationale, est celle du colonisateur, le portugais.

Les 31 leçons de ce court manuel (77 pages) visent à faire acquérir la phonie-graphie du portugais à partir de l'étude syllabique de sept slogans politiques – communistes, révolutionnaires et anticolonialistes : « l'Angola est notre terre » (leçon 1), « Le peuple est uni » (leçon 2), « Le peuple uni lutte » (leçons 3 à 6), « Le peuple dirigera l'Angola » (leçons 7 à 9), « Le colonialisme va perdre la guerre » (leçons 10 à 15), « Les bombes ne font pas reculer les guérilleros » (leçons 16 à 20) et « Aujourd'hui le peuple sait qu'il est nécessaire d'arriver à l'indépendance » (leçons 21 à 27). Ces slogans reprennent en partie la méthode du pédagogue brésilien Paulo Freire qui utilise des mots-clés de la révolution marxiste comme thèmes centraux de sa méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture : « peuple, unité, combat, victoire, défense et production » (Hatzky, 2014 : 135). Ces mots auraient pour vocation de transcender les frontières et ont par exemple été sollicités dans des manuels scolaires de nations postcoloniales sud-américaines et africaines (Hatzky, *Ibid.* : 135).

---

<sup>398</sup> *A Vitória é Certa.*

<sup>399</sup> Les œuvres de Pepetela sont emblématiques de la littérature postcoloniale angolaise. Le roman *Mayombe* (Pepetela, 2013 [1980]), écrit durant la période où l'écrivain participe à la guerre de libération aux côtés des guérilleros du MPLA, retrace la vie clandestine et les attaques menées contre les Portugais dans le maquis cabindais (le *Mayombe*).

La réutilisation d'une méthode d'apprentissage où les slogans sont les structures linguistiques clés est un signe fort de l'importance des choix des élites anticoloniales : outre l'orientation politique et idéologique du MPLA, sa vision de l'éducation, pensée dans le paradigme du colonial et restreinte à une utilisation locale ou régionale, est appliquée à un niveau national après l'indépendance. En ce sens, au niveau local, s'il y a bien une rupture au niveau du système éducatif au départ des Portugais, il y a au contraire une continuité dans la construction des fondements de l'État-nation par les élites constituées durant la période coloniale. Au plan global, la date de constitution du MPLA est déterminante : en 1961, le postcolonialisme est devenu une réalité en Afrique, les membres des différentes élites africaines échangent avec les intellectuels des centres européens, la Révolution cubaine a réussi et le communisme apparaît tel un idéal social accessible. Ainsi, la production d'une méthode d'alphabétisation en 1968 permet de penser que les origines, les apports et les principes d'une telle production se situent à la croisée entre héritage colonial et idéologie postcoloniale.

Les deux ouvrages de 1980 reprennent en partie la structure du manuel de 1968 mais dans une version postcoloniale, c'est-à-dire dans une dialectique de poursuite de l'idéal révolutionnaire communiste pour aboutir à une société sans classe dans la réalité de la nouvelle nation délivrée de l'opresseur colonial.

### 8.3 Présentation générale des contenus

L'objectif explicite de cette méthode est similaire à celle de 1968. La première phrase du *Guide de l'alphabétiseur* indique ainsi que « [por] le MPLA et le Gouvernement de la République populaire d'Angola se proposent de mettre fin à l'analphabétisme qui existe dans notre pays<sup>400</sup> » (MERPA, 1980a : 3). Par ailleurs, le support privilégié pour l'alphabétisation est identique : ce sont des slogans qui servent de support didactique central et de thème pour chaque leçon.

Le tableau ci-après présente la structure générale du guide.

---

<sup>400</sup> O M.P.L.A e o Governo da República Popular de Angola têm-se proposto acabar com o analfabetismo que existe no nosso País.

Titre des sections et remarques éventuelles	Pages
<b>Table des matières</b>	2
<b>Mots à l'alphabétiseur</b>	3 – 4
<b>Recommandations générales</b>	5 – 7
<b>Structure du manuel d'alphabétisation</b>	8
<b>Orientations générales</b>	8 – 11
<b>Exemple de comment procéder</b>	12 – 13
<b>Orientations spécifiques</b>	14 – 17
<b>Vocabulaire</b>	18 – 21
<b>Thèmes (Les 33 thèmes développés correspondent aux titres des 33 leçons du manuel d'alphabétisation<sup>401</sup>).</b>	22 – 80
<b>Quatrième de couverture : photo du premier président angolais, António Agostinho Neto</b>	82

Figure 54 : Structure générale du *Guide de l'alphabétiseur* (MERPA, 1980a).

Une première remarque concerne la place accordée aux différents contenus. Les pages consacrées à proprement parler à des conseils pédagogiques (3 – 21) ne constituent que 22 % de l'ensemble de cet ouvrage alors que la section détaillant les thèmes des leçons (22 – 80) en occupe 72,5 %. Ces thèmes développent la vision du MPLA et du gouvernement sur le monde, le fonctionnement d'une société socialiste, le pays et ses atouts, la situation politico-économique, les grands événements historiques et les fondements et objectifs du parti au pouvoir. Autrement dit, ce support n'est pas seulement didactique : il a clairement une visée politique et sert à diffuser l'idéologie du parti unique auprès des futurs enseignants œuvrant dans la formation aux adultes. Ce choix éditorial appelle à un examen plus approfondi.

En principe, la vocation d'un support tel que le *Guide de l'alphabétiseur* est d'exposer de manière pratique la mise en œuvre d'un programme pédagogique en fonction d'instructions officielles. Il est en général une forme simplifiée du curriculum de formation retenu par les décideurs éducatifs et s'inscrit dans un processus descendant, ce qui est le cas ici. En tenant compte du faible niveau de formation initiale et de maîtrise de la langue portugaise des enseignants dans cette période consécutive à l'indépendance, il paraîtrait *a priori* logique que les contenus soient majoritairement consacrés à des conseils pédagogiques et à des éclairages linguistiques. L'observation de la structure générale révèle au contraire un vide didactique. La pédagogie passe au second rang et laisse place à l'enseignement doctrinaire qui devra ensuite être transmis dans les classes d'alphabétisation.

<sup>401</sup> Voir titres et détails des leçons présentés dans le tableau ci-après (*Infra.* : 368-369) et en annexe 18 (p.39) avec la correspondance entre le guide et le manuel concernant la pagination.

La consultation du *Manifeste du MPLA* (MPLA, 1956), élaboré durant la période coloniale, permet de comparer son contenu avec celui des trente-trois thèmes du guide pédagogique. Il apparaît que ce support didactique est en grande partie une version abrégée et adaptée au contexte postcolonial du *Manifeste du MPLA* diffusé près d'un quart de siècle plus tôt. Au plan idéologique, il est dès lors indéniable que l'indépendance n'a pas produit de rupture. Les outils didactiques postcoloniaux servant à alphabétiser demeurent des véhicules de cette idéologie.

Concernant le manuel d'alphabétisation, le tableau suivant met en regard les supports, les slogans (ou thèmes) et les phonies-graphies étudiées. Une version complète est présentée en annexe 18 (p.39) où apparaissent les slogans et thèmes en version originale ainsi que la correspondance des pages entre le manuel et le guide.

Support	Titre / thème / slogan (avec traduction)	Graphie(s)	Son(s)
Carte	Situation de l'Angola en Afrique	–	–
Photos	1. production, 2. santé, 3. défense, 4. éducation, 5. richesse de l'Angola	–	–
Leçon 1	L'Angola est notre terre.	/o ; a ; e ; é /	[o ; a ; e]
Leçon 2	Le peuple est uni.	/u ; i /	[u ; i]
Leçon 3	Le peuple uni lutte.	/p /	[p]
Leçon 4	Vive le MPLA.	/v /	[v]
Leçon 5	La lutte continue	/l /	[l]
Leçon 6	Le pays a besoin de toi.	/t /	[t]
Leçon 7	Le 4 février est une date glorieuse.	/d /	[d]
Lecture 1	La lutte et le peuple.	–	–
Leçon 8	Le pouvoir appartient aux classes ouvrière et paysanne.	/ r /	[r]
Leçon 9	Nous allons créer un homme nouveau.	/ n /	[n]
Leçon 10	Le Cunene est un fleuve d'Angola.	/ c / + /a ; o ; u/	[k]
Leçon 11	Le bétail est utile au peuple.	/ g /	[g]
Leçon 12	La Guinée-Bissau est l'amie de l'Angola.	/gu/ + /e ; i/	[g]
Leçon 13	L'Amérique est un continent.	/m/	[m]
Leçon 14	Les FAPLA ont des armes pour défendre le peuple.	voyelle + r final	[r]
Leçon 15	Le peuple angolais est vigilant contre ses ennemis.	/g / + /e ; i/	[ʒ]
Lecture 2	La lutte continue.	–	–
Leçon 16	La terre irriguée est plus riche	/rr/	[R]
Leçon 17	La banane est un fruit.	/b/	[b]
Leçon 18	La production est aussi une source de combat.	Voyelle + /m/	Voyelles nasales [ã ; ã̃ ; ã̄ ; õ ; õ̃ ]
Leçon 19	Nous allons tous à l'école.	Voyelle + /s/	[ʃ]
Leçon 20	L'avion est un moyen de transport.	Diphthongues nasales /ão ; ãe ; õe /	[ãu ; ãi ; õi]

Leçon 21	Nous allons cueillir notre café.	/f/	[f]
Leçon 22	La propreté est la santé.	/z/	[z]
Leçon 23	Huambo est une province d'Angola.	/h/	h muet
Leçon 24	Beaucoup de vin fait du mal.	/nh/	[ɲ]
Leçon 25	Le maïs est une richesse d'Angola.	/lh/	[j]
Lecture 3	L'impérialisme.	–	–
Leçon 26	La JMPLA est une organisation de la jeunesse.	/j/	[ʒ]
Leçon 27	Le peuple sait qu'il faut travailler.	/s/	[s]
Leçon 28	Plus de sucre pour le peuple.	/ç/ + /a ; o ; u/ /c/ + /e ; i/	[s]
Leçon 29	Les richesses de l'Angola proviennent du peuple angolais.	/qu/ + /a ; o/ et /qu/ + /e ; i /	[kw] ou [k]
Leçon 30	Le 11 novembre est arrivé et le peuple fut heureux.	/ch/	[ʃ]
Leçon 31	Le poisson est une base de l'alimentation et une richesse.	/x/	[ʃ]
Leçon 32	Le 1 <sup>er</sup> mai est le jour du travailleur.	Consonne + /r/	[r]
Leçon 33	La République populaire d'Angola est libre et indépendante.	Consonne / /l/	/l/
Lecture 4	L'année, les mois et les jours de la semaine.	–	–
Hymne national		–	–
Poème	<i>Créer</i> de António Agostinho Neto	–	–
Photo	Portrait du premier président angolais	–	–

Figure 55 : Structure générale du *Manuel d'alphabétisation* (MERPA, 1980b).

La progression est fondée sur la phonie-graphie du portugais et le principe de la leçon est construit autour d'un slogan.

## 8.4 Les objectifs d'enseignement / apprentissage affichés

Dès les premières lignes adressées au destinataire du *Guide de l'alphabétiseur*, le fort taux d'analphabétisme en Angola est annoncé : 90 % de la population serait touchée par cette problématique sociale héritée de la situation coloniale. Une des « tâches révolutionnaires » est de réussir cette nouvelle lutte (MERPA, 1980a : 4) de manière à pouvoir atteindre le « but ultime » qui est de former des ouvriers et paysans qualifiés pour augmenter la production (MERPA, *Ibid.* : 37). Cette méthode a donc été conçue comme un des outils d'enseignement / apprentissage pour former l'« homme nouveau » comme l'annonce le thème de la leçon 9. La formulation de cet objectif « ultime » assigné à



l’alphabétisation et à l’acquisition de la langue portugaise (seconde donc) utilise la rhétorique marxiste. Autrement dit, si l’alphabétisation constitue bien l’objectif explicite de cette méthode, elle n’est pas pour autant conçue comme la première étape dans l’acquisition d’une véritable littératie. Elle est plutôt le premier jalon dans la formation d’un travailleur œuvrant à la constitution d’une société idéale, une nation où le communisme puisse atteindre sa phase ultime.

Pour affiner l’analyse et confirmer les véritables objectifs de cette méthode, la dimension contextuelle de leur production est déterminante. Afin de reconstituer le contexte de production de ces deux ouvrages, il convient alors de prendre en compte la variété des points de vue possibles.

Les manuels officiels, en tant que produits conçus dans le cadre d’une politique éducative, s’inscrivent plus ou moins fortement dans la lignée de l’idéologie dominante. Dans les sociétés démocratiques où le contrôle s’exerce de manière différente et où coexistent de nombreux manuels, le lien entre idéologie et manuel est plus complexe. Par contre, sous les régimes totalitaires et lorsqu’un seul manuel officiel est diffusé, cette relation entre idéologie d’État et contenus est beaucoup plus forte. En fonction des époques, des régimes et du niveau de pluralisme politique, les contenus des manuels scolaires sont par conséquent plus ou moins fortement orientés. Ici, l’importance du contexte postcolonial est saillante. Outre le fait que les concepteurs reprennent et modifient un manuel révolutionnaire de 1968, ils actualisent les contenus, et donc les slogans, en tenant compte du critère postcolonial. D’une part, la référence à la fin et aux maux de l’impérialisme portugais est constante (« Les richesses de l’Angola appartiennent au peuple angolais », leçon 29). D’autre part, la construction d’un état révolutionnaire marxiste-léniniste, inscrit dans une vision politique binaire du monde, est au centre des propos. Les leçons 12 et 13 sont, à ce titre, très emblématiques. Dans la leçon 12, le slogan est « La Guinée-Bissau est l’amie de l’Angola ». Les explications du *Guide de l’alphabétiseur* (MERPA, 1980a : 40-41) consistent à rappeler quelles sont les nations amies, à savoir celles alignées sur l’URSS et en particulier Cuba. Au contraire, le thème du slogan de la leçon 13 (« L’Amérique est un continent ») est prétexte à lister les nations ennemies impérialistes, en premier lieu les États-Unis et le Portugal, mais également la France ou encore la Belgique (MERPA, *Ibid.* : 42-44) – d’où l’importance de prendre en compte également les dynamiques régionales.

Par conséquent, concevoir ces supports comme de simples outils matériels de l’alphabétisation des adultes serait évidemment réducteur : le Gouvernement, et donc le MPLA, en font un moyen de formation à une culture et une idéologie communistes, adaptées au contexte de la nation postcoloniale. Le révélateur de cette conception de la formation des adultes est l’usage du slogan comme support central de la leçon.

## 8.5 Slogans et conceptions de la situation d’enseignement / apprentissage

### 8.5.1 De l’usage des slogans

Un slogan est une « formule concise et expressive, facile à retenir, utilisée dans les campagnes de publicité, de propagande pour lancer un produit, une marque ou gagner l’opinion à certaines idées politiques ou sociales » (Centre national de recherche scientifique – Institut national de la langue française de Nancy, 1992 : 561). L’usage de slogans politiques dans une institution scolaire signale une entrée explicite et doctrinaire de l’idéologie d’État. Cette utilisation, qui peut paraître extrême et synonyme d’État totalitaire, ne peut cependant pas être considérée comme en rupture avec des conceptions éducatives plus traditionnelles. Notre étude d’un corpus colonial a déjà permis de relever l’usage de « maximes » dans le *Décalogue du bon moniteur* (cf. annexe 16 : 34) ou encore à chaque fin d’unité. Dans l’éducation informelle ou religieuse, les maximes sont fréquentes, montrant bien que la répétition de formules liminaires est un moyen didactique transculturel et intemporel. Cependant, nous considérons que lorsqu’un parti ou un État fait le choix d’utiliser des slogans politiques pour alphabétiser des adultes, il est important de s’interroger sur les finalités de cette décision politique et sur leur pertinence didactique.

Au niveau doctrinaire, il n’est pas anodin que l’expression de l’idéologie du MPLA soit fondée sur des slogans. Ce type d’énoncé est justement choisi pour son effet illocutoire, c’est-à-dire celui produit sur le destinataire.

*La formule « slogan » est à la fois anonyme et à paternité unique puisque, sans être signé par son auteur, le slogan émane, s’il est politique, d’un mouvement, d’une organisation ou d’un parti [...]* (Navarro, 2005 : 270).

Ici les concepteurs s'effacent, seul le parti du MPLA est mis en avant. Même si les utilisateurs ne vérifient pas qui a publié ces ouvrages, leur paternité est explicite, tout comme celle des slogans : la photo du premier président, António Agostinho Neto, fondateur du MPLA, fait office de quatrième de couverture, et l'occurrence de l'acronyme MPLA est très fréquente, tant dans les textes expliquant les slogans dans le guide que dans les slogans eux-mêmes. Certains de ces slogans ont été conçus avec les procédés stylistiques communs tels que l'assonance dans *Angola é a nossa terra* (« l'Angola est notre terre ») ou le rythme dans *O povo unido luta* (« Le peuple uni lutte »).

Toutefois, les auteurs se sont en priorité attachés au vocabulaire. La thématique prédominante est marxiste dans la mesure où les termes choisis empruntent à la rhétorique de Marx et d'Engels : « Le pouvoir appartient aux classes ouvrière et paysanne » (leçon 8), « La production est aussi une source de combat » (leçon 18) ou encore « Le peuple angolais est vigilant contre ses ennemis » (leçon 15).

Ce recours aux slogans dans cette méthode postcoloniale ne constitue pas une véritable rupture par rapport à la situation éducative coloniale. D'une part, leurs origines sont contemporaines de l'explosion scolaire des années 1960 en Angola où dans le même temps les mouvements de révoltes anticoloniaux s'intensifient. D'autre part, en comparaison avec les guides pédagogiques destinés aux moniteurs de l'école coloniale en milieu rural, il est clair que pour deux époques différentes, les deux idéologies ont en fait bel et bien un objectif premier commun, l'alphabétisation, même si les finalités politiques sont opposées. Les concepteurs portugais des années 1960 tout autant que ceux du MPLA en 1968 puis 1980 ont recours au slogan comme moyen pédagogique qui vise la répétition et la mémorisation. Malgré deux conceptions du monde et des finalités d'endoctrinement idéologique divergents, le procédé est identique pour éduquer le peuple : réduire à des axiomes l'idéologie du pouvoir politique. Dans les deux cas, un processus descendant impose la manière de penser et de voir le monde, de l'État à l'apprenant, en passant par le didacticien (concepteur) et l'enseignant. S'il est certain que certains manuels officiels exposent et donc imposent, de manière plus ou moins explicite, un cadre de pensée, il est toutefois indéniable que ces supports ne font pas l'économie de l'implicite et peuvent donc être considérés, au-delà de leur finalité éducative, comme de véritables outils de propagande.

## 8.5.2 Une conception marxiste de l'enseignement / apprentissage

Que ce soit pour les slogans du manuel ou dans les pages consacrées aux trente-trois thèmes du guide, le discours emprunte constamment au vocabulaire de la philosophie de Marx et d'Engels et le fond fait sans cesse écho aux valeurs communistes. L'importance du travail est sollicitée à de nombreuses reprises (leçons / thèmes 18, 27 et 32 en particulier) pour montrer qu'il est à l'origine du développement de l'homme. L'éducation doit être associée à un travail productif et cette productivité est le fondement de l'éducation et le moyen de sortir de l'aliénation du prolétariat.

Marx décrit l'aliénation par le travail comme la dépossession du produit du travail, l'aliénation dans l'acte de production et la perte de la finalité du travail. Cette conception du travail transparait tout au long des écrits du guide et est posée de manière simpliste dans plusieurs phrases clé du manuel. [por] *Le travail, en conditions d'exploitation, est utilisé pour voler le peuple et enrichir quelques messieurs*<sup>402</sup> (MERPA, 1980a : 68). Pour que l'homme puisse évoluer dans un monde objectif et devenir un « homme nouveau », il doit effectuer un travail productif pour transformer la société. Et la transformation de la nature par l'homme pour œuvrer à sa propre modification et à celle de la société est également un fondement de la pensée d'Engels et de Marx (2004 [1848]).

[por] *C'est à travers le travail que l'homme transforme la nature, construit et transforme la société et se transforme lui-même*<sup>403</sup> (Ibid.). [por] *C'est le travail des hommes et femmes d'un pays qui transforme la nature pour faire produire*<sup>404</sup> (MERPA, 1980a : 71).

Les concepteurs, et donc le MPLA affichent en premier lieu une forme de reconnaissance de la transmission traditionnelle et oralisée des savoirs.

[por] *Dans la société angolaise traditionnelle, les connaissances sur la nature et la production, les connaissances sur l'histoire passée, les lois, les coutumes, etc., tout est transmis de la bouche des plus anciens aux plus jeunes. Ceci est, par conséquent, une forme d'école*<sup>405</sup> (MERPA, Ibid. : 52).

Cette forme de transmission est cependant considérée comme « très limitée » :

<sup>402</sup> O trabalho, em condições de exploração, é usado para roubar o Povo e enriquecer alguns senhores.

<sup>403</sup> É através do trabalho que o homem transforma a natureza, constrói e transforma a sociedade e se transforma a si próprio.

<sup>404</sup> É o trabalho dos homens e mulheres de um país que transforma a natureza para fazer produzir.

<sup>405</sup> Na sociedade angolana tradicional, os conhecimentos sobre a natureza e a produção, os conhecimentos sobre a história passada, as leis, os costumes, etc., tudo vai sendo transmitido da boca dos mais velhos aos mais novos. Isso é, portanto, uma forma de escola.

[por] *les hommes peuvent apprendre plus de choses, plus rapidement, par le biais d'écrits*<sup>406</sup> (MERPA, *Ibid.* : 52). La révolution globale pour mettre fin aux classes et au prolétariat nécessite que l'homme nouveau n'existe que pour la société. L'individualisme semble sous-entendu dans la condition d'analphabète : [por] *l'homme qui ne sait ni lire, ni écrire n'est pas ignorant, mais ce qu'il connaît le mieux est le lieu où il vit*<sup>407</sup> (MERPA, *Ibid.* : 52). Le pays a besoin d'individus pouvant œuvrer au changement de l'ensemble du territoire et de la société et ce changement doit passer par l'acquisition de l'écrit en portugais.

L'alphabétiseur, désigné par « camarade » (MERPA, *Ibid.* : 3), « militant » ou « compagnon » (MERPA, *Ibid.* : 4) est tutoyé. Dans les « Recommandations générales », il lui est rappelé qu'il devra lui aussi tutoyer les adultes à alphabétiser et être tutoyé en retour pour créer « l'égalité, le respect mutuel et la camaraderie » (MERPA, *Ibid.* : 5). En comparaison, l'usage du tutoiement dans la méthode de 1962 n'a pas la même fonction énonciative : il traduit le paternalisme de rigueur à cette époque et, implicitement, renvoie aux inégalités sociales introduites par les catégories officielles de « civilisé », d'« assimilé » et d'« indigène ». Au contraire, les auteurs de 1980 justifient ce choix énonciatif en annonçant au futur enseignant qu'il devra rendre obsolète les rituels et les habitus statutaires de la salle de classe (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1982 ; Coste, 1984a ; Weiss, 1984) : [por] *tu n'es pas un professeur ni tes camarades des élèves* (MERPA, 1980a : 5). L'alphabétiseur doit garder à l'esprit que dans sa tâche dédiée à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture et des thèmes imposés, il forme avec les sujets qu'il éduque un groupe au service de la révolution. Il ne doit pas donner d'ordres ; pourtant les obligations auxquelles il doit se tenir sont nombreuses, notamment en étant lui-même éduqué à travers la consultation des pages dédiées aux contenus thématiques fixés par le Ministère de l'éducation.

L'analphabétisme est présenté comme un mal favorisant l'exploitation du prolétariat. Pour le MPLA, les Portugais ont consciemment maintenu le peuple dans l'ignorance pour freiner l'émergence de la révolte et de la lutte. [por] *Les colonisateurs portugais ne se sont jamais intéressés à donner au peuple un minimum d'instruction. Au contraire, ils l'ont empêchée*<sup>408</sup> (MERPA, 1980a : 3). L'école coloniale, payante et élitiste, n'était fréquentée que par une minorité d'Angolais qui « [por] étaient généralement les fils des

<sup>406</sup> *Os homens podem aprender mais coisas, mais depressa, através da palavra escrita.*

<sup>407</sup> *O homem que não sabe ler nem escrever não é ignorante, mas o que conhece é o sítio onde vive.*

<sup>408</sup> *Os colonialistas portugueses nunca se interessaram em dar ao povo um mínimo de instrução. Pelo contrario, impediram-no.*

plus privilégiés<sup>409</sup> » (MERPA, *Ibid.* : 53). Les auteurs se réfèrent directement aux écrits de Marx et Engels quant à l'éducation. Dans une société divisée en deux classes, l'élite, qui a le savoir, dicte les normes et la masse brute doit les subir sans discussion. La gratuité de la scolarisation, son accès généralisé, y compris pour les adultes, sont les conditions nécessaires pour rétablir l'égalité mais également préparer des techniciens mieux formés (MERPA, *Ibid.* : 54).

Par conséquent, cet ensemble pédagogique est en premier lieu conçu tel un outil de la révolution visant à former « l'homme nouveau », à l'image des objectifs des politiques éducatives cubaines après 1959 (Lutjens, 1996). Même si le manuel est destiné à la formation des adultes, « [por] c'est aussi dans les enfants et les jeunes d'aujourd'hui que poussera l'homme nouveau dont nous parlons<sup>410</sup> » (MERPA, 1980a : 67). Pour ce faire, l'ensemble de la jeunesse doit « [por] participer à la production tout en augmentant ses connaissances afin que la science et la technique soient mises au service du peuple<sup>411</sup> » (MERPA, *Ibid.* : 67). La doctrine véhiculée dans ces supports investit les « alphabétiseurs » de cette mission à vocation sociale :

[por] *De la même façon qu'il est plus facile d'arracher un arbre de quelques mois qu'un arbre déjà ancien aux racines bien profondes, il est plus facile d'arracher de la mentalité d'un jeune ses préconçus, ses vices et ses idées fausses*<sup>412</sup> (MERPA, *Ibid.* : 57).

L'examen du guide de l'alphabétiseur permet de mettre en exergue la conception de l'éducation destinée aux adultes de la jeune nation angolaise. La ligne de force idéologique et politique du MPLA correspond à celle mise en place à Cuba aux lendemains de la révolution. L'alphabétisation des adultes dans la langue de l'unité nationale, le portugais, a pour objectif principal de participer à la construction d'une nation communiste en étant le véhicule d'une idéologie anti-impérialiste et en rupture avec la société coloniale. Dans le guide, les pages dédiées aux « thèmes » font office de véhicule explicite de cet endoctrinement. Dans le manuel, ce sont les slogans qui en sont le moyen. Du point de vue didactique, ce choix méthodologique demande à être

<sup>409</sup> *Eram esses geralmente os filhos dos mais privilegiados.*

<sup>410</sup> *É também nas crianças e jovens de hoje que crescerá o homem novo do que falamos.*

<sup>411</sup> *tem de participar na produção, e ao mesmo tempo aumentar os seus conhecimentos, para que a ciência e a técnica sejam postas ao serviço do povo.*

<sup>412</sup> *Do mesmo modo que é mais fácil arrancar uma árvore de poucos meses do que uma árvore já de muitos anos e com raízes bem fundas, também é mais fácil um jovem arrancar da sua mentalidade os preconceitos, vícios, e ideias erradas.*

interrogé : quels sont les principes de la leçon ? Quels savoirs les slogans permettent-ils de transmettre ? Quelle méthodologie gouverne la transmission de langue portugaise écrite ? Dans la mesure où à la date de publication, il est probable que la majorité du public destinataire n'est pas ou peu lusophone : quels aménagements sont prévus pour optimiser l'apprentissage du portugais en tant que langue seconde pour l'enseignant et l'apprenant ?

## 8.6 De la leçon à l'alphabétisation

Dans cette section, nous faisons porter la recherche sur le principe de la leçon et sur la manière dont l'enseignement / apprentissage de la lecture et de l'écriture est envisagée pour le public destinataire, des adultes analphabètes.

### 8.6.1 Leçon et progression

Le principe de la leçon est organisé à partir de slogans qui sont invariablement répétés dans les trente-trois leçons du manuel. Dans le guide, les étapes de la leçon sont récapitulées en deux pages (MERPA, 1980a : 12-13) en prenant pour exemple la leçon 8.

Chaque leçon occupe deux pages du manuel. Nous illustrerons notre propos avec la leçon 8 (MERPA, 1980b : 23-24) qui est celle servant de modèle dans le guide. Nous la reproduisons ci-après :



## LIÇÃO 8

Vamos ler:

O poder pertence às classes operária  
e camponesa

operária	o	pe	ra	ri	a	ra
ra	re	ri	ro	ru		
re	ra	ri	ro	ru		
ri	ro	ru	ra	re		
ro	ra	re	ri	ru		
ru	ra	re	ri	ro		
ra	re	ri	ro	ru		

Figure 56 : Exemple de leçon du manuel d’alphabétisation de 1980 : première page de la leçon 8.



**2. Vamos ler:**

<b>vara</b>	<b>arela</b>	<b>vitória</b>
<b>tira</b>	<b>vira</b>	<b>Europa</b>
<b>duro</b>	<b>parede</b>	<b>darel</b>

**3. Vamos ler sòzinhos:**

**A vitória é do povo**

**4. Vamos copiar:**

*Ra Re Ri Ro Ru*

*ra re ri ro ru*

*A vitória é do povo*

**5. Ditado:**

24

Figure 57 : Exemple de leçon du manuel d’alphabétisation de 1980 : deuxième page de la leçon 8.

Chaque leçon est organisée en sept phases qui occupent systématiquement deux pages de la méthode destinée à l'apprenant.

a. Observation de la photo et lecture à haute voix du slogan par l'enseignant. Dans la courte explication fournie par le guide, il lui est indiqué de s'en servir pour entamer une discussion avec les apprenants. La photographie sert de document authentique déclencheur et vise à être un facilitateur pour l'accès au sens du slogan. L'enseignant est invité à mettre en place :

[por] *une conversation, en s'appuyant sur le thème inclus à la fin du manuel de l'alphabétiseur, en demandant la participation de tous les apprenants<sup>413</sup>, lesquels, avec leur expérience de vie, enrichiront la discussion. Demande au groupe s'il connaît la signification de « classes ouvrière et paysanne » et explique ou donne les concepts après les réponses du groupe<sup>414</sup>* (MERPA, 1980a : 12).

b. Lecture par l'enseignant puis par les apprenants du mot clé, des syllabes et du son isolé.

c. Lecture collective de la « famille syllabique » proposée dans la leçon.

d. Exercice 2 : lecture et explication, si nécessaire, des mots par l'enseignant puis par les apprenants. Ensuite l'enseignant doit demander de trouver d'autres mots avec les sons déjà connus.

e. Exercice 3 : Les apprenants doivent lire la phrase puis l'enseignant la fait relire à haute voix en prenant soin de varier les lecteurs de manière à ce que tous les apprenants participent au fur et à mesure des leçons.

f. Exercice 4 : Les apprenants doivent copier la suite de sons deux ou trois fois puis la phrase « en imitant l'écriture qui apparaît dans le manuel » (MERPA, *Ibid.* : 13). En dehors de ce travail de copie, aucune activité visant à développer les compétences graphiques des apprenants adultes analphabètes n'est proposée.

g. Exercice 5 : Dictée de quelques mots donnés à lire dans l'exercice 3 et éventuellement la phrase de l'exercice 4.

Le caractère répétitif de ces phases de la leçon et leur mise en œuvre pratique simple ont deux bénéfices. Ce choix pédagogique sécurise l'enseignant, souvent peu formé, dans sa pratique et sa conduite de classe. Pour l'apprenant adulte, jamais scolarisé, la leçon est ritualisée et peut avoir un caractère rassurant.

<sup>413</sup> Nous choisissons par commodité de traduire le terme *alfabetizando* signifiant littéralement « celui qui est alphabétisé » ou « celui qui est en cours d'alphabétisation » par « apprenant ».

<sup>414</sup> *Uma conversa, apoiada no tema incluído no final do manual do alfabetizador, pedindo a participação de todos os alfabetizandos, os quais, com a sua experiência de vida, enriquecerão a discussão. Pergunta ao grupo se conhece a significação de “classes operária e camponesa” e explica ou dá os conceitos depois das respostas do grupo.*

La durée d'apprentissage n'est pas clairement explicitée, hormis dans un conseil formulé dans les « Recommandations générales » stipulant qu'une séance de cours ne doit pas être inférieure à 1 h 30 (MERPA, *Ibid.* : 6).

La progression est axée sur une organisation cognitive des savoirs en proposant un parcours des phonies-graphies simples aux plus complexes de la langue portugaise. Les exercices suivent un schéma classique du type présentation – exposition – mémorisation – exploitation. Ce mode d'organisation permet de répondre à la nécessité du concept de progression pour tout apprentissage. Les postulats théoriques sous-jacents reviennent toutefois à créer un véritable paradoxe méthodologique dont la matérialisation est rendue possible par le paradigme du postcolonial. Selon nous, trois courants pédagogiques sont juxtaposés :

- Une partie de la méthode de Freire fondée sur l'usage de mots-clés ;
- la méthodologie cubaine visant à alphabétiser tout en cherchant à stabiliser le pouvoir gouvernemental en imposant les points de vue, la terminologie et les interprétations qui contribuent à la consolidation du pouvoir du MPLA dans une nation divisée.
- une méthodologie traditionnelle héritée de la période coloniale dans laquelle la leçon est fondée sur une procédure cognitive organisatrice de la démarche pédagogique et linguistique privilégiant l'observation puis l'induction. À l'image des méthodes coloniales françaises puis portugaises (à partir de 1960 pour ces dernières), la leçon suit une progression où l'apprenant passe de la syllabe au mot, puis à la phrase et, ponctuellement à un court texte.

Tant pour le contexte colonial que postcolonial, l'enseignement / apprentissage est soumis à la rentabilité et de ce fait la problématique pédagogique est conditionnée aux notions de sélection et de progression. Par ailleurs, il est clair que le MPLA souhaite asseoir son hégémonie sur et dans l'institution scolaire postcoloniale. L'École et les politiques éducatives et linguistiques afférentes sont bien l'enjeu et le lieu du pouvoir d'État. Mais les influences de la période antérieure, coloniale, persistent, ce qui vérifie la pensée d'Althusser (1970) pour qui dans le cas d'un changement d'État, il y a un enjeu fort dans le passage d'une idéologie à une autre, ce qui est extrêmement sensible dans le cas des décolonisations.

Vu l'urgence proclamée vis-à-vis de la prise en compte du fort taux d'analphabétisme aux lendemains de l'indépendance, nous nous proposons d'examiner plus précisément l'abord méthodologique précis de la lecture et de l'écriture pour vérifier quelle est la pertinence des choix didactiques opérés par les concepteurs de cette méthode.

### 8.6.2 La méthodologie d'enseignement / apprentissage de la lecture et de l'écriture

Le travail d'identification des mots proposé dans le manuel permet de développer la discrimination auditive des apprenants seulement à partir de la conscience syllabique au cours de la deuxième phase de la leçon<sup>415</sup>. La discrimination visuelle est abordée : dans les deux premières leçons, l'apprenant doit repérer les voyelles dans la phrase clé. Le lien entre écriture en script et en cursive est utilisé dans chaque leçon. La connaissance du code est presque exclusivement travaillée par le biais de la prononciation des syllabes du mot-clé de chaque slogan. Seuls deux courts exercices dans les deux premières leçons portant sur les voyelles invitent l'apprenant à compléter des mots avec les voyelles manquantes. La reconnaissance des différentes graphies d'un même phonème ou au contraire la distinction des différentes valeurs phoniques d'une même lettre sont intégrées dans la progression (leçons 10, 12, 15, 19, 28, 29, 30, 31). Cependant, dans la partie « Orientations spécifiques » du guide, l'attention de l'enseignant est sollicitée à ce propos une seule fois en lui spécifiant que dans la leçon 27 il devra préciser que le /s/ doit être doublé pour conserver le son [s] lorsqu'il est en position intervocalique (MERPA, 1980a : 17). Compte tenu de la faible maîtrise de la langue portugaise de la majorité des « alphabétisateurs » à cette époque, il aurait néanmoins été nécessaire que le guide intègre plus de conseils pédagogiques sur les difficultés du portugais comme langue seconde, notamment pour la relation phonie-graphie. La lecture combinatoire se fait par le déchiffrement des mots de la phrase du troisième exercice de chaque leçon. La fixation orthographique est réalisée par la seule activité de copie en cursive. Enfin, la reconnaissance globale des mots n'est pas intégrée dans cette démarche pédagogique, fondée principalement sur la lecture syllabique. Il apparaît ainsi que le travail de reconnaissance des mots proposés dans le manuel met en œuvre un répertoire limité

---

<sup>415</sup> Ni la conscience phonémique, ni la conscience morphémique, ni la conscience phonologique ne sont sollicitées, ce qui n'est pas surprenant compte tenu de l'époque de production.

d'exercices qui ne permettent de développer, chez l'apprenant, qu'une compétence partielle.

L'analyse des contenus permet d'observer comment la compréhension des phrases est traitée dans ce manuel. Tout d'abord, le lexique présenté est relativement pauvre et n'est introduit que par le biais des slogans et des courtes listes proposées dans l'exercice 2 de chaque leçon. L'accès au sens paraît néanmoins fondamental selon le guide puisqu'il est stipulé à l'enseignant que « [por] chaque mot doit être associé avec son sens. [II] ne [peut] pas donner un mot sans donner à connaître à l'élève<sup>416</sup> sa signification »<sup>417</sup>. Ce souci du sémantisme est souligné par la remarque suivante disant que l'alphabétiseur peut lui-même se tourner vers son responsable technique s'il ne comprend pas le sens des « mots difficiles » (MERPA, *Ibid.* : 10). Ces deux remarques mènent à comprendre que la maîtrise de la langue portugaise est limitée tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Le manuel est donc d'autant moins adapté à une progression réelle des deux publics destinataires non ou peu lusophones puisque les contenus linguistiques présentés sont très limités. La phrase en tant que telle ne fait l'objet que d'un travail sémantique lors de la phase d'exposition initiale. Un travail de compréhension plus transversal fonctionne par redondance entre le slogan et la photo. Aucun exercice de reconstitution, de construction, de variation ou permettant de travailler l'enchaînement ou la référence n'est proposé.

Au niveau de la structure de la langue, la syntaxe est introduite par le seul biais des phrases déclaratives (les slogans) ce qui ne permet pas aux apprenant de prendre conscience des différents statuts et formes possibles. Une remarque est faite sur l'usage des lettres majuscules lors du détail des phases de la leçon 8 dans la partie *Comment procéder* : [por] [*f*]ais observer que *Europe* est un nom de continent et que pour cette raison il est écrit avec une lettre majuscule, en profitant de l'occasion pour expliquer que tous les noms propres s'écrivent avec une lettre majuscule<sup>418</sup> (MERPA, *Ibid.* : 13). Ce commentaire suscite deux remarques. Premièrement, il apparaît qu'en faisant l'économie du détail des phases de chaque leçon au profit d'une longue section consacrée aux thèmes, le guide met de côté un grand

<sup>416</sup> Cette occurrence du terme élève est la seule que nous avons relevée dans le manuel, les auteurs ayant pris soin de toujours nommer l'apprenant *alfabetizando*.

<sup>417</sup> *Cada palavra deve ser associada com o seu significado. Não pode dar uma palavra sem dar a conhecer ao aluno seu significado.*

<sup>418</sup> *Faz a observação que Europa é o nome de um continente e por isso está escrito com letra maiúscula, aproveitando a oportunidade para explicar que todos os nomes próprios se escrevem com letra maiúscula.*

nombre de remarques d'ordre linguistique qui auraient pu être utiles à des locuteurs n'ayant pas un niveau avancé en langue portugaise. Deuxièmement, la pertinence de l'usage du métalangage (« nom propre ») dans cette explication est questionnable alors même que la notion de nom n'a pas été introduite.

Au niveau morphologique, l'unique mention faite apparaît pour la leçon 14 et concerne l'accord des noms au pluriel. La phrase clé, « As FAPLA têm **armas** para defender o povo », fait apparaître un nom au pluriel – pourtant une occurrence antérieure apparaît dans le slogan de la leçon 8 (*O Poder pertence às **classes** operária e camponesa*). Le guide précise : [por] [p]rofito de cette oportunidade para explicar la diferença entre singular et plural, en donnant des exemples, mais sans trop approfondir<sup>419</sup> (MERPA, *Ibid.* : 15).

La place donnée à la compréhension de textes est limitée. Le guide n'apporte aucune indication à l'enseignant hormis dans la présentation de la structure du manuel de l'apprenant où en une phrase il est dit que la lecture sert pour la révision des sons déjà étudiés et leur consolidation (MERPA, *Ibid.* : 8). La lecture 1 est constituée de cinq phrases courtes contenant des mots d'une ou de deux syllabes. La lecture 2 est constituée de cinq phrases et de 61 mots (dont un paragraphe au passé utilisant l'indicatif parfait simple qui n'apparaît pourtant qu'à la phrase clé de la leçon 30) et la lecture 3 de neuf phrases et de 142 mots. Ces trois textes font écho aux textes des thèmes développés dans le guide et leurs contenus sont des versions résumées du *Manifeste du MPLA*. En plus de la révision des sons et du travail de lecture, la compréhension fine doit par conséquent être un objectif servant la finalité de formation politique et idéologique de l'adulte à alphabétiser. La lecture 4 est un récapitulatif lexical des mois de l'année et des jours de la semaine et également une spécification de la signification de chaque jour férié : le 25 décembre est d'ailleurs transformé en « jour de la famille ». Ainsi, seul le texte explicatif est utilisé dans les quatre lectures.

Concernant les deux textes finaux, le guide (MERPA, 1980a) spécifie simplement que l'hymne national doit être appris, lu et chanté et le poème du premier président angolais doit servir à exercer la mémoire et à être montré comme une manifestation culturelle. Il y a donc globalement un désengagement des concepteurs vis-à-vis du travail de compréhension écrite des textes : le caractère politique ou symbolique des textes

<sup>419</sup> *Aproveita essa oportunidade para explicar a diferença entre singular e plural, dando exemplos, mas não aprofundando demasiadamente.*

montre que la transmission de l'idéologie dominante prime sur le travail d'alphabétisation.

Concernant l'écriture de mots ou de phrases, la méthode invite à copier des syllabes et des courtes phrases ou à écrire sous la dictée des mots ou phrases simples. Les apprenants peuvent donc commencer à progresser dans la maîtrise du geste graphique, la mémorisation et la connaissance de l'orthographe des mots et se créer un dictionnaire mental en faisant le lien entre forme orthographique, forme des lettres et sens du mot. Par contre, aucune activité de production écrite n'est proposée. Plus largement la culture écrite est peu développée puisque les références sont toujours en lien avec la réalité et l'environnement familiers des apprenants ou le monde vu selon la doctrine du MPLA.

## 8.7 La question idéologique

La finalité du matériel pédagogique est déterminée par l'idéologie dominante d'un contexte spatio-temporel précis. Ici, nous avons vu que le slogan marxiste apparaît comme un moyen didactique discutabile au sens où son usage dissimule une confusion méthodologique à la croisée des époques et des courants idéologiques et une réflexion didactique très limitée en tenant compte des finalités déclarées au sujet de la lutte contre l'analphabétisme et la diffusion de la langue portugaise. L'usage de slogans comme support central de la leçon est le corollaire d'une monotonie syntaxique peu apte à stimuler « l'éveil des consciences ». Toutefois, en sus des autres moyens matériels de la propagande mise en place par le gouvernement d'obédience marxiste-léniniste dans une nation en guerre (médias, presse, affichage public, drapeau, etc.), ces ouvrages et leurs slogans servent à l'État et au parti unique pour agir sur le peuple angolais : ils aident à influencer la connaissance du monde des deux publics destinataires même s'ils ne contribuent que trop peu à une formation de qualité.

Vue l'idéologie scolaire véhiculée dans cette méthode d'alphabétisation utilisée de 1980 à 1997 (Hatzky, 2014), il est probable que ces deux ouvrages destinés à un public adulte ont laissé des traces et ont eu un impact au niveau de la culture des enseignants d'aujourd'hui qui étaient enfants ou jeunes adultes durant ces deux décennies (1980-2000). Toutefois, les résultats dans la lutte contre l'analphabétisme en coopération avec les pédagogues et les cadres cubains ne semblent pas avoir atteint les objectifs initiaux et

la diffusion de ces deux livres est nécessairement très limitée durant certaines phases de la guerre, avec de fortes disparités géographiques.

D'après nos recherches, aucun travail scientifique de terrain n'a pris pour objet l'utilisation de cet ensemble didactique pour en vérifier les effets au niveau des pratiques enseignantes postérieures, des acquis réels des apprenants et de leur alphabétisation. Une des raisons probables pour expliquer cette absence d'analyse est la poursuite de la guerre jusqu'en 2002 et le maintien au pouvoir du MPLA. Toutefois, la question de la coopération entre Cuba et l'Angola et du transfert de savoirs entre 1976 et 1991 a, comme nous l'avons déjà mentionné (*cf.* chapitre 1 : 30), fait l'objet d'une recherche postdoctorale très bien documentée par l'historienne allemande Hatzky (2012 ; 2014) qui a pu à la fois tirer profit des archives accessibles à La Havane et à Luanda et de l'analyse d'entretiens avec les anciens cadres impliqués dans ce vaste programme de coopération Sud-Sud. Le constat général qu'elle dresse au sujet des campagnes d'alphabétisation montre leurs effets mitigés au plan quantitatif :

[eng] *La campagne d'alphabétisation continua jusqu'à fin 1997 et les difficultés auxquelles elle fit face sont soulignées dans un rapport publié par le Ministère de l'éducation en 2005. D'après le rapport, un total de 2 417 094 enfants d'âge scolaire et adultes avaient appris à lire et à écrire durant la période de vingt-et-un ans. Beaucoup plus de la moitié d'entre eux étaient des femmes (1 336 514). L'étude montre aussi que le succès du projet d'alphabétisation variait considérablement d'une région à l'autre. Comme à l'époque coloniale, les habitants des aires urbaines en bénéficièrent plus, en particulier dans les villes de Luanda, Huambo et Benguela. Les différentes étapes de la campagne eurent également un résultat variable, ce qui était largement conditionné aux développements politiques et militaires. D'après les données officielles, en 1982, six ans après le début de la campagne, le nombre d'Angolais ayant acquis des compétences en alphabétisation était de 505 054. Ce nombre correspond à un cinquième du nombre total de personnes alphabétisées recensées en 1997. Tant les statistiques officielles que non officielles sur les résultats de la campagne montrent que, depuis le début des années 1980, la campagne a largement été entravée par le conflit croissant en raison des lourdes agressions militaires, soutenues par l'UNITA et dirigées contre le gouvernement du MPLA par l'Afrique du Sud*<sup>420</sup> (Hatzky, 2014 : 137-138).

---

<sup>420</sup> *The literacy campaign continued until the end of 1997, and the difficulty it faced are highlighted in a report published by the Angolan Ministry of Education in 2005. According to the report, a total of 2,417,094 school-aged children and adults had learned to read and write over the period of twenty-one years. Considerably more than half of them were women (1,336,514). The study also shows that the success of the literacy project varied considerably from region to region. As in colonial times, the inhabitants of urban areas profited most, particularly in the cities of Luanda, Huambo, and Benguela. The different stages of the campaign also met with varying success, which was largely dependent on political and military developments. According to official figures, by 1982, six years after the start of the campaign, the number of Angolans who had acquired literacy skills was 505,045. This number represents one-fifth of the total number of people registered as literate in 1997. Both official and unofficial statistics on the success of the campaign show that, from the beginning of the 1980s, the campaign was extensively hampered by the escalating conflict due to heavy military aggression, supported by UNITA and directed at the MPLA government, from South Africa.*



Le rapport officiel tend à défendre l'impact quantitatif du programme d'alphabétisation. Pourtant, il ne permet pas d'avancer l'état des lieux sur l'alphabétisation en Angola : les défauts méthodologiques relevés précédemment appellent à questionner les résultats au plan qualitatif. Après avoir suivi un semestre de cours à raison de quelques heures par jour en apprenant avec l'ensemble pédagogique *La victoire est certaine*, objet de notre analyse, le public destinataire est-t-il réellement en mesure de lire et d'écrire ? Les enseignants en charge de ces classes données dans des conditions précaires et souvent aléatoires<sup>421</sup> s'approprièrent-ils bien la méthode préconisée ? Comment cette méthodologie a-t-elle participé à une possible évolution de la culture éducative ? Enfin, la forte dimension idéologique de cette méthode a-t-elle eu un impact social et quelles en sont les traces actuelles ?

La partie à suivre est consacrée à l'examen de la vision du monde véhiculée dans ces deux supports et imposée aux deux publics destinataires. Nous avons vu que la part doctrinale des deux supports examinés s'inscrit dans une rhétorique marxiste. Analyser la teneur exacte du discours idéologique explicite apporte des éléments pour mieux appréhender le contexte didactique actuel. Comment en effet prétendre prendre en compte les caractéristiques contextuelles sans ce retour sur une période récente où durant deux décennies l'éducation non-élitiste, destinée aux adultes non scolarisés durant la période coloniale, est un lieu de la propagande politique ?

---

<sup>421</sup> Dans le cadre de notre fonction professionnelle en Angola, nous avons eu l'opportunité d'échanger sur les aléas de l'éducation en temps de guerre avec plusieurs cadres de l'éducation. L'un d'eux nous a par exemple retracé les stratégies mises en place avec l'aide de l'armée pour réussir à livrer des méthodes dans l'intérieur, notamment à Huambo. Hors des grands centres urbains et des zones épargnées par la guerre, de nombreuses classes s'organisaient en pleine campagne et en extérieur avec souvent le seul tableau noir comme symbole du cadre spatial de la classe. La prise en compte du contexte d'exercice des alphabétiseurs mène les auteurs à une reconnaissance des difficultés structurelles auxquelles les enseignants seront confrontés : *s'il y a un tableau dans le lieu d'alphabétisation, tu peux écrire les syllabes de manière isolées et demander aux apprenants de les reconnaître*<sup>421</sup> (MERPA, 1980a : 12). Les autorités éducatives ne cherchent pas à transformer la réalité ou à faire penser que la situation éducative a subitement changé avec l'arrivée du MPLA au pouvoir. Les causes étant rejetées sur les colonisateurs, les difficultés sont explicitement assumées : *il y a encore beaucoup de difficultés parce qu'il manque des professeurs formés, des conditions matérielles, mais avec notre volonté nous vaincrons*<sup>421</sup> (*Ibid.* : 54). Cette période de guerre et de misère sociale généralisée doit être prise en main par l'ensemble des agents de l'État. On demande par exemple aux alphabétiseurs de prêter attention aux éventuels problèmes d'ouïe et de vue de leurs apprenants adultes (*Ibid.*, p.6). L'engagement collectif est requis pour réussir à transformer le pays : *en ce moment où nous nous trouvons dans une phase de reconstruction nationale, chaque Angolais doit contribuer avec fermeté à cet effort de tout le peuple*<sup>421</sup> (*Ibid.* : 68). Les vertus des tâches dédiées au collectif sont également encouragées, notamment pour les travaux agricoles (*Ibid.* : 69).

### 8.7.1 Des maux et un sauveur

Un premier aspect de l'idéologie est l'usage de l'histoire dans la construction de la nation postcoloniale et d'une nouvelle identité favorable à l'unité nationale. En 1975, le premier gouvernement angolais hérite d'une situation économique et sociale fragile et le déclenchement immédiat d'une guerre civile ne facilite pas l'effort de développement. À travers une reconstitution manichéenne de l'histoire, le discours tenu dans le guide rejette systématiquement l'origine des maux qui touchent le pays sur les Portugais. Les vices tels que « l'individualisme, l'égoïsme, l'opportunisme, la paresse, l'indiscipline, le mensonge, l'alcoolisme, la prostitution, etc. » sont attribués à l'héritage colonial (MERPA, 1980a : 37). De même, les défauts du peuple angolais sont attribués aux mauvaises conditions de vie engendrées par la domination coloniale : [por] *la vie de la majorité des travailleurs angolais était misérable, et ils cherchaient à oublier leurs problèmes avec la boisson*<sup>422</sup> (MERPA, *Ibid.* : 65)<sup>423</sup>. La manipulation du peuple angolais est également explicitée à plusieurs reprises, souvent en rapport avec la question éducative : [por] *le colonialisme a entretenu l'analphabétisme des travailleurs pour essayer de maintenir le retard de conscience politique et l'obscurantisme*<sup>424</sup> (MERPA, *Ibid.* : 54) ; [por] *les colonisateurs savaient que lorsqu'une personne boit trop, [...] elle perd toute force pour résister*<sup>425</sup> (MERPA, *Ibid.* : 64). Par conséquent, l'Angola a besoin d'une organisation forte pour mener la lutte, la révolution, la reconstruction d'une nouvelle société tendant vers les idéaux du communisme (MERPA, *Ibid.* : 26-28). Le MPLA et le jeune gouvernement sont donc posés comme les « sauveurs » du pays.

[por] *Notre objectif est d'arriver à ce que tout le peuple travailleur angolais ait le nécessaire pour vivre – alimentation, vêtement, maison, hôpitaux, médecins et médicaments, écoles pour tous, etc. et que ce soient les travailleurs qui dirigent le pays*<sup>426</sup> (MERPA, *Ibid.* : 50).

En contrepoint de ce discours d'intention, les propos de Sivandan (2006) mettent en exergue les tensions de cette application de l'idéologie du nationalisme postcolonial. Pour elle, ce type d'idéologie a effectivement servi à la fondation des unités nationales utiles à la résistance mais il n'est ni adapté au chemin de la liberté face à l'impérialisme

<sup>422</sup> *a vida da maioria dos trabalhadores angolanos era miserável, e eles procuravam esquecer com a bebida os seus problemas.*

<sup>423</sup> La question de l'alcoolisme durant la période coloniale, postcoloniale et contemporaine reste entière et appelle à des recherches anthropologiques, ethnologiques ou sociologiques dans une approche soucieuse de l'histoire.

<sup>424</sup> *O colonialismo manteve sempre o analfabetismo dos trabalhadores tentando manter o atraso da consciência política e o obscurantismo.*

<sup>425</sup> *Os colonialistas sabiam que quando uma pessoa bebe demais, [...] ela perde a força para resistir.*

<sup>426</sup> *O nosso objectivo é conseguir que todo o povo trabalhador angolano tenha aquilo que é necessário para viver – alimentação, roupa, casa, hospitais, médicos e medicamentos, escolas para todos, etc. e que sejam os trabalhadores a dirigir o País.*

occidental postcolonial (ce que certains nomment le néo-colonialisme), ni à la gestion des problèmes internes. Le cadre historique dressé au chapitre 4 (*cf. Supra* : 198 et sq.) montre que les quarante années passées depuis l'indépendance n'ont que trop partiellement permis d'améliorer les conditions générales de vie de la majorité des Angolais. La constitution d'un système de santé et éducatif performant et accessible à tous est encore loin d'être un acquis postcolonial.

### 8.7.2 Les ennemis de l'Angola

La rhétorique manichéenne utilisée pour faire état des défis et des difficultés de la société postcoloniale mène à construire une représentation, à visée collective, de l'identité de l'ennemi. La leçon 15, dont nous reproduisons la première page ci-dessous, en est une illustration claire.



## LIÇÃO 15

### 1. Vamos ler:

O povo angolano está vigilante contra  
os seus inimigos

vigilante      vi gi lan te      gi

gi      ge

ge      gi

Figure 58 : première page de la leçon n°15, *Le peuple angolais est vigilant contre ses ennemis* (MERPA, 1980b : 37).

L'idéologie développée dans les deux ouvrages vise à désigner les « ennemis » de l'Angola et de son peuple, qu'ils soient passés ou présents. Le travail et la productivité

étant au centre du discours du MPLA, l'insistance est mise sur la spoliation des richesses et l'exploitation par le travail durant l'époque coloniale : [por] *très souvent les colons volaient aux Angolais les terres et les autres richesses*<sup>427</sup> (MERPA, 1980a : 65) ; [por] *il y a de nombreuses années que la canne à sucre est extraite et naguère on utilisait le travail forcé. Plus tard les grandes compagnies sucrières ont continué à maintenir les travailleurs dans la misère*<sup>428</sup> (MERPA, *Ibid.* : 69). L'unité nationale, prônée bien avant l'indépendance par le MPLA comme moyen d'effacer les divisions ethniques sur le territoire, est présentée comme l'élément-clé de la victoire contre l'opresseur.

[por] *Parce que ces luttes étaient isolées, nous étions faibles et nous fûmes dominés. Ce fut la lutte de libération nationale, pour tout le peuple et pas seulement pour une tribu ou une région, qui démontra bien au peuple que c'est seulement avec l'unité qu'il put vaincre ses ennemis*<sup>429</sup> (MERPA, *Ibid.* : 24).

L'ancrage dans le présent et donc l'usage de l'actualité nationale et mondiale au début des années 1980 entraînent les auteurs à intégrer la situation géopolitique de l'Angola, en particulier la division idéologique du pays, en pleine situation de guerre civile et terrain de la guerre froide.

[por] *Après le combat contre les Portugais, il fut nécessaire de lutter contre les ennemis internes du peuple angolais, représentés par l'UPA, le FNLA, l'UNITA et le FLEC qui, aidés par les armées fascistes et racistes du Zaïre et d'Afrique du Sud, voulaient une indépendance fantoche pour l'Angola*<sup>430</sup> (MERPA, *Ibid.* : 26).

La citation explicite des différents groupes nationalistes armés et en lutte contre le gouvernement amène à comprendre que les deux ouvrages sont nécessairement et logiquement destinés à des sujets vivant dans les régions tenues par le MPLA, principalement la capitale et le front littoral du pays. La situation éducative dans le reste du pays devait donc être particulièrement précaire. Les groupes opposés au régime du MPLA étaient la majeure partie du temps mobiles et donc dans l'incapacité de mettre en place des actions éducatives dans la durée. En conséquence, l'écart éducatif entre zone urbaine et zone rurale est maintenu.

L'internationalisation du conflit angolais et la participation et l'appui des deux

<sup>427</sup> *Muitas vezes os colonos roubaram terras e outras riquezas aos angolanos.*

<sup>428</sup> *Há muitos anos que se extrair açúcar de cana e antigamente usava-se para isso o trabalho escravo. Mais tarde as grandes companhias açucareiras continuaram a manter os trabalhadores na miséria.*

<sup>429</sup> *Porque essas lutas eram isoladas, éramos fracos e fomos dominados. Foi a luta de libertação nacional, para todo o povo não só para uma tribo ou uma região, que mostrou bem ao povo que só com a unidade poderia vencer os seus inimigos.*

<sup>430</sup> *Depois da luta contra os portugueses foi preciso lutar contra os inimigos internos do Povo angolano, representados pela UPA / FNLA / UNITA e FLEC, que, ajudadas pelos exércitos fascistas e racistas do Zaire e da África do Sul, pretendiam uma independência fantoche para Angola.*

blocs de la Guerre froide sur le territoire national sont évoqués de manière à situer le camp de l'Angola du MPLA dans le conflit. Cuba est présenté comme une nation sœur et exemplaire qui participe à la reconstruction nationale alors qu'une longue diatribe est faite contre les USA qui sont désignés comme « [por] la plus grande puissance impérialiste du monde<sup>431</sup> » (MERPA, *Ibid.* : 43). Une autre réalité géopolitique est évoquée mais en omettant une importante vérité : [por] *notre pétrole est pratiquement complètement aux mains des capitalistes nord-américains*<sup>432</sup> (MERPA, *Ibid.*). L'ambiguïté du MPLA à cette époque est de continuer à profiter de la manne pétrolière durant toute la durée du conflit alors même que cette économie était profondément capitaliste et l'obligeait à négocier avec les « ennemis » du communisme<sup>433</sup>. Ceux-ci sont pourtant directement visés, accusés du vol du fruit du travail des Angolais et nommément désignés : les Français, les Anglais, les Américains, les Belges et autres (MERPA, *Ibid.* : 72). Un climat délétère, et quasiment paranoïaque, est créé au fil des lignes de manière à rendre le peuple collaboratif tout en appelant à la lutte armée : [por] *ainsi notre peuple doit être vigilant, doit apprendre à connaître les ennemis et les faux amis, pour les combattre*<sup>434</sup> (MERPA, *Ibid.* : 46).

L'importance et la nature de la part idéologique du corpus analysé, utilisé durant deux décennies à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, inscrit le premier système éducatif postcolonial angolais dont il émane dans une logique de propagande. La vocation de l'école et de la classe pour adultes analphabètes est réaménagée en fonction des intérêts du parti au pouvoir. Du point de vue de la culture éducative, la scolarisation et l'apprentissage ont une valeur politique, l'enseignant est un représentant de l'idéologie nationale et un guide pour ses apprenants.

## 8.8 La place des langues-cultures en présence

Dans cette dernière partie consacrée à l'analyse, nous interrogeons la place et la vision des langues et des cultures véhiculées dans l'ensemble pédagogique *La victoire est certaine* (MERPA, 1980a et b). L'orientation moderniste du MPLA place la langue au cœur de la question de l'idéologie. Dans le cas de ces méthodes destinées à l'enseignement /

<sup>431</sup> *a maior potencia imperialista do mundo.*

<sup>432</sup> *O nosso petróleo está quase completamente nas mãos dos capitalistas norte-americanos.*

<sup>433</sup> Les principaux opérateurs pétroliers en Angola à cette époque sont américains et français.

<sup>434</sup> *assim nosso povo tem de estar vigilante, tem de aprender a conhecer os inimigos e os falsos amigos, para combater-los.*

apprentissage en portugais, il est clair que la situation la plus fréquente dans ces premières années consécutives à l'indépendance est celle pour laquelle la langue portugaise a le statut de langue seconde. Même s'il est difficile d'apprécier le niveau de langue portugaise visé à la sortie de la formation destinée aux adultes à partir de cet ensemble pédagogique dédié à la simple alphabétisation, nous pouvons nous appuyer sur le discours tenu au sujet de la langue portugaise. Dans la vision du MLPA, la nécessaire révolution pour mettre fin à la domination coloniale et à l'impérialisme, vise également à permettre à la classe prolétaire de se débarrasser des maux du passé et à devenir capable de fonder une société sur de nouvelles bases. L'acquisition d'une langue commune pour permettre cette révolution totale, c'est-à-dire sur l'ensemble du territoire comme l'espagnol à Cuba, est cruciale. La langue portugaise affichée comme celle de l'unité nationale est donc également un outil indispensable de la révolution, ce que confirme une explicitation du guide.

[por] *Pour un peuple qui ne sait ni lire ni écrire il est plus difficile de comprendre les causes de sa misère et plus difficile de s'organiser, parce qu'il a des difficultés à communiquer*<sup>435</sup> (MERPA, 1980a : 3).

En prenant en considération le fait que cette méthode est destinée à des locuteurs non natifs du portugais (tant les enseignants que les apprenants), la question des résultats et des effets de cet enseignement /apprentissage de la langue portugaise est d'autant plus complexe. Le portugais en tant que langue officielle place les citoyens angolais de 1980 dans une inégalité sociale forte. Un enseignement / apprentissage de qualité de la langue officielle est synonyme de meilleures chances de réussites éducatives et donc sociales. Ici, puisque la majorité des destinataires ne maîtrisent pas le code oral de la langue, l'enjeu est d'autant plus important : ce sont les capacités du sujet à interagir socialement qui sont en jeu. La langue seconde, en étant transmise à partir de trente-trois slogans politiques, tant aux alphabétiseurs qu'aux adultes en apprentissage de l'alphabétisation, est réduite, ce qui n'est pas sans rappeler les choix linguistiques pour l'école coloniale. Le lexique, la grammaire, la culture et l'unique acte de parole<sup>436</sup> travaillés montrent qu'au plan discursif, la langue est limitée. La méthode privilégie plus l'endoctrinement que la véritable communication : savoir répéter des slogans à l'école, au travail ou dans une célébration collective ne fait pas d'un homme un sujet autonome à l'oral. Par ailleurs, les pratiques de

---

<sup>435</sup> *Para um povo que não sabe ler nem escrever é mais difícil compreender as causas da sua miséria e mais difícil organizar-se, porque tem dificuldades para se comunicar.*

<sup>436</sup> La notion d'acte de parole est bien sûr anachronique dans ce contexte mais nous l'utilisons dans le dessein de souligner le caractère limité et répétitif du slogan en tant que structure langagière.

classe privilégie la centration sur l'enseignant et donc des interactions dirigées et une communication didactique (Coste, 1984). L'école comme lieu d'interactions sociales ne permet de développer que des compétences communicatives et discursives limitées. Ici, les pratiques pédagogiques persistent à travers le temps. En premier lieu, l'apprenant apprend à obéir, exécuter et répéter. Que ce soit pour travailler pour les colons ou la révolution, l'homme angolais doit être capable de produire en imitant le modèle imposé par le pouvoir dominant et non de devenir un véritable acteur du monde où il vit. La langue est plus celle de la survie que de la vie – d'autant plus qu'au quotidien ce sont les langues nationales qui sont utilisées.

Sachant que le discours officiel défend le projet d'une introduction des langues nationales à l'école, la place qu'elles occupent dans ces deux ouvrages est significative. Dans la logique de leur finalité et de leurs fondements idéologiques, seule la langue portugaise apparaît et est utilisée dans le manuel.

L'examen du guide montre en premier lieu que dès lors qu'il est question du monde, de l'Angola et de sa société révolutionnaire, il y a un usage exclusif du portugais normé alors même que la lusophonie du peuple est encore modeste à cette époque et que la variation et notamment l'alternance codique sont fréquentes même pour les locuteurs lusophones natifs. Nous avons relevé seulement quatre emprunts aux langues nationales. Le premier apparaît dans le texte du thème intitulé « Le peuple angolais est vigilant contre ses ennemis » (MERPA, 1980a : 46-47). La *kazukuta* est citée comme un ennemi de la production aux côtés de la désorganisation, de l'indiscipline, de la paresse et de l'alcoolisme. Mallet (1997) explique que la *kazukuta* est un rythme musical qui existe dans différentes régions de l'intérieur de l'Angola. Elle est nommée et adaptée à la guitare par Vieira Dias, musicien angolais emblématique dans les années 40 qui a œuvré à faire fusionner différentes traditions musicales. La *kazukuta* est jusqu'à aujourd'hui une des musiques les plus célèbres du carnaval de Luanda et durant l'époque coloniale, en tant que rare pratique culturelle traditionnelle autorisée par le pouvoir portugais, elle représentait une forme de résistance en caricaturant les colons par la danse. Cet élément culturel fort, également symbole de résistance à l'oppression coloniale, est pourtant banni par le MPLA dans la lignée des directions des révolutions marxistes en Afrique qui visent à s'éloigner des pratiques culturelles rituelles et traditionnelles. La révolution étant conçue comme historique, il est nécessaire de décontextualiser pour accéder à ses fondements et transcender les cultures.



Les trois autres occurrences sont présentées sous formes de liste dans le thème intitulée « Beaucoup de vin fait du mal » (MERPA, 1980a : 64-65). [por] *En Angola, il y avait déjà des boissons fermentées traditionnelles – kïssangua, marufo, kimbonbo etc.*<sup>437</sup> (MERPA, *Ibid.* : 64). La *kïssangua* est le nom donné en umbundu à la boisson obtenue à partir de la fermentation du maïs alors que *kimbonbo* est son nom kimbundu. Le *marufo* est un vin de palme produit dans la région des locuteurs de l'umbundu. Vu le contenu développé dans cette section, ces éléments des cultures nationales ne sont évidemment pas valorisés – aucun plat traditionnel n'est d'ailleurs évoqué alors que les conseils alimentaires reviennent souvent mais toujours en fort lien avec les notions de travail et de productivité.

Par ailleurs, lorsque le texte fait référence aux différences culturelles du peuple angolais, les langues ne sont pas évoquées.

[por] *Nous savons tous qu'en Angola il y a des populations qui ont des habitudes, des vêtements et des types d'alimentation, de musique, etc. qui diffèrent entre eux. Toutefois le peuple angolais n'est qu'un de Cabinda à Cunene*<sup>438</sup> (MERPA, *Ibid.* : 24).

En sachant justement que la division ethnolinguistique est un sujet de préoccupation constante pour le MPLA et les autres partis, nous pouvons ici parler de rejet d'une réalité importante du territoire angolais.

Enfin, dans le discours de propagande développé dans le guide de l'alphabétiseur, une référence est faite au sujet d'une unique langue nationale, l'umbundu, qui est celle de l'ethnie dominante numériquement et du leader de l'UNITA, Jonas Savimbi. Il est peu surprenant que la seule province qui fasse l'objet d'un thème dans ce matériel pédagogique soit celle de Huambo. Elle est la province où l'UNITA a toujours été (et est encore) fortement représentée. Il est question de cette langue nationale (qui est celle de l'ennemi) pour montrer qu'elle nuit à l'unité nationale requise : [por] *la majorité de la population de la province de Huambo parle la langue umbundu*<sup>439</sup> (MERPA, *Ibid.* : 61). Le rejet de la langue de l'autre qui est aussi l'une des langues nationales revient à s'opposer au plurilinguisme : le monolinguisme et la centralisation linguistique constituent bien le modèle postcolonial – modèle néanmoins tributaire de la colonisation et transposé de

<sup>437</sup> *Em Angola havia já várias bebidas fermentadas tradicionais – kïssangua, marufo, kimbonbo etc.*

<sup>438</sup> *Todos sabemos que em Angola há populações que têm hábitos, roupas e tipos de alimentação, música, etc. diferentes entre si. No entanto o povo angolano é um só de Cabinda ao Cunene.*

<sup>439</sup> *A maioria do povo do Huambo fala a língua Umbundu.*

l'ancienne métropole vers la périphérie coloniale.

En ce sens, il est utile de tirer partie de la réflexion sur le fait postcolonial, celui défini par Murphy (2011) comme champ de réflexion où des chercheurs de différentes disciplines travaillent de concert pour comprendre cinq siècles de colonialisme européen et redéfinir les liens entre centre métropolitain et périphérie (post)coloniale. La question linguistique, souvent abordée par le biais des études des littératures anticoloniales et postcoloniales mais qui doit tout autant intéresser les didacticiens des langues et des cultures, fait ressortir les enjeux et tensions pour la société et la nation postcoloniales. Malgré la volonté de rupture, le lien avec l'ancien centre colonial n'est pas rompu avec l'indépendance.

## 8.9 Synthèse

L'analyse de cet ensemble pédagogique permet de prendre la pleine mesure de l'impact des orientations politiques et idéologiques d'un gouvernement quant à l'élaboration de matériel dédié à l'enseignement / apprentissage à l'époque de la Guerre froide. Ces deux supports peuvent être considérés comme des outils politiques et, dans une conception marxiste, comme des « outils éducatifs ». Bourdieu considère que :

*L'action proprement politique est possible parce que les agents, qui font partie du monde social, ont une connaissance (plus ou moins adéquate) de ce monde et que l'on peut agir sur le monde social en agissant sur leur connaissance de ce monde (Bourdieu, 1982 : 149).*

En ce sens, le guide pédagogique s'inscrit dans l'action politique du MPLA puisque son principal objectif est bien de former des agents de l'État, les « alphabétiseurs », à sa vision du monde, de l'histoire et de l'actualité. Dans un processus descendant, le deuxième public destinataire, celui constitué par les adultes analphabètes, est une autre cible de l'idéologie d'État. Le truisme consistant à considérer que l'éducation, comme phénomène social, s'inscrit dans l'évolution politique d'une société est ici particulièrement confirmé. L'école devient un lieu où doit se modeler l'homme nouveau de la pensée communiste et une de ses missions est de former à court terme des travailleurs productifs et dociles, soumis à l'idéologie du MPLA. L'éducation est mise au service de la société révolutionnaire et de la collectivité. L'absence de spontanéité de l'homme à se soumettre à une idéologie transforme l'action éducative en processus

d'endoctrinement. L'école est alors d'autant plus le lieu de la violence symbolique et permet d'instituer une forme de pouvoir méconnue des sujets de la classe (Bourdieu et Passeron, 1970). Plus largement, cette analyse de corpus permet de vérifier la justesse de la pensée de Durkheim (1968 [1922]) sur l'importance des liens de dépendance entre les conditions historiques et la formation, et le développement des systèmes éducatifs. Dans le cas de l'Angola, l'idéologie de l'État postcolonial conduit les réformes éducatives à être conçues de manière à pouvoir renforcer l'autorité de l'État et du parti au pouvoir (Hatzky, 2014).

L'analphabétisme et les maux généraux de la société angolaise de 1980 sont systématiquement rejetés sur l'opresseur colonial et les multiples ennemis de la jeune nation, ce qui n'est pas une attitude seulement propre à l'Angola. Les propos de Barbeitos nous paraissent mettre en exergue une problématique importante pour beaucoup de sociétés d'Afrique subsaharienne dans leur gestion des indépendances :

*[a]ttribuer donc aux Africains la seule position de victimes ou d'objets passifs des processus historiques équivaudrait à une vision inacceptable des faits et des hommes, car elle ne ferait que confirmer l'infériorisation qu'on leur a imposée. Hélas, souvent la dénonciation de l'esclavage, du racisme et du colonialisme glisse sournoisement dans ce piège (Barbeitos, 1997 : 317).*

Une autre réduction est bien celle de la diversité linguistique et culturelle de l'Angola. Le plurilinguisme est effacé et rejeté au profit du monolinguisme en langue portugaise, alors même que le discours officiel comme celui du Président Neto en 1978 défend l'importance du patrimoine culturel et identitaire constitué par les langues nationales. Dans cette conception fonctionnaliste et moderniste, la question linguistique s'envisage sous le jour de l'utilitarisme, tant au plan politique qu'idéologique. Par conséquent, notre étude permet de mettre au jour la façon dont l'attitude et l'idéologie de l'État angolais postcolonial reviennent à laisser pour impensé tout un pan de la réalité sociale, celui qui correspond à un bilinguisme africano-européen. Comment envisager un bilinguisme convivial et non plus seulement de complémentarité et donc réussir à faire évoluer les rapports de domination entre langues quand le discours s'abstient même d'une simple reconnaissance des langues nationales, celles d'une majorité des foyers, en particulier à l'intérieur et en milieu rural ? Si les mouvements africains modernistes et traditionalistes ont pour point commun l'anti-impérialisme, le rapport à la question linguistique les oppose théoriquement puisque les traditionalistes rejettent les modèles culturels européens et développent le culte de l'authenticité. Dans leur cas (à l'image du

FNLA ou du FLEC par exemple), les politiques postcoloniales devraient se construire de concert avec une promotion des langues nationales. Il est néanmoins possible de considérer que, quelle que soit l'orientation idéologique des États postcoloniaux africains, l'attitude à l'égard des langues autochtones relève du pragmatisme plus que d'une véritable politique linguistique, évitant avec soin la décision nécessairement impopulaire de choisir parmi une pluralité de langues. À cette juste remarque doit être ajoutée celle des effets de la diglossie coloniale : comment en effet une élite postcoloniale ne parlant plus les langues nationales pourrait-elle défendre un plurilinguisme et un bilinguisme social dont elle est exclue ?

En tant qu'objets didactiques, ces deux ouvrages montrent qu'en deçà de leur finalité politique en tant que produit de et pour l'appareil idéologique scolaire, l'alphabétisation des adultes a fait l'objet d'une réflexion sur une méthodologie d'enseignement / apprentissage de l'urgence. Ce qualificatif nous paraît adapté dans la mesure où loin de développer l'ensemble des procédés possibles pour travailler la langue orale, la lecture et l'écriture, les concepteurs se sont concentrés sur la lecture syllabique, un vocabulaire et une syntaxe restreints, une démarche de classe répétitive et un accès au sens par le biais de l'oral, de la photographie et du slogan. L'économie des moyens, des textes et des types d'activités ne permettent pas de stimuler l'ensemble des capacités cognitives des apprenants adultes mais peuvent au moins répondre à l'objectif de donner les bases minimales de la lecture et de l'écriture. La situation d'insécurité linguistique et didactique dans laquelle se trouvent la majorité des enseignants à cette époque justifie en partie cette méthodologie d'enseignement / apprentissage qui peut donc être considérée comme une tentative de prise en compte de certaines données contextuelles. En conséquence, les deux processus de la transposition didactique, didactisation et axiologisation, sont clairement mis en œuvre et identifiables.

Toutefois, le constat général dressé par Hatzky (2012 ; 2014) révèle le faible impact de ces méthodes comme moyen de la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme mais aussi de l'ensemble des réformes éducatives postcoloniales menées jusqu'en 1991 et le départ des Cubains.

[eng] *Malgré les énormes efforts fournis par Cuba, les importants problèmes éducatifs de l'Angola n'ont pu être résolus durant les quinze ans de présence cubaine. La combinaison d'une situation postcoloniale spécifique et d'une guerre externe et interne de longue durée empêcha le pays de traiter adéquatement les préoccupations sociales les plus importantes. Avant tout, il ne fut pas possible de mettre fin efficacement à l'analphabétisme parce que le système scolaire ne fonctionnait pas*

*de manière cohérente. Une étude de l'Unesco de 2005 indique clairement que la situation empira de nouveau après 1991. [...] Une des raisons pour lesquelles les écarts de littératie ne purent être supprimés était que le pays ne réussit pas à constituer un corps enseignant solide en 15 ans de présence cubaine*<sup>440</sup> (Hatzky, 2012 : 155).

Enfin, cette étude montre les limites de la transposition didactique et des transferts de savoirs transnationaux : si les caractéristiques contextuelles locales sont ignorées, l'efficacité de l'intervention est mise à mal. Dans une approche comparative, les effets et les résultats des politiques éducatives sont bien différents pour d'autres nations postcoloniales ayant fait le choix d'une éducation conçue dans une idéologie communiste, comme à Cuba, en Algérie ou au Vietnam par exemple. L'importance de l'articulation entre le local et le global pose la question des moyens et des effets de la transposition didactique en fonction des contextes. La principale difficulté dans ce transfert méthodologique d'une nation vers une autre est bien celui de la langue de scolarisation / d'alphabétisation : alors que l'espagnol est la langue maternelle de la majorité des Cubains au moment de la révolution de 1959, le portugais est seulement la langue de l'élite en 1975 en Angola.

[eng] *Lorsqu'il s'est agi de la mise en œuvre pratique de la campagne d'alphabétisation cependant, il devient rapidement évident que ni les schémas culturels, ni l'expérience de la campagne cubaine des années 1960 / 1961 ne pouvaient facilement être transférés au contexte angolais. Ayant accédé à l'indépendance dès 1902, Cuba avait introduit un système éducatif qui fournissait suffisamment de lettrés en 1959 pour réaliser une campagne d'alphabétisation fructueuse auprès de l'ensemble de la population en seulement un an. Comme en Angola, la campagne cubaine visait également à renforcer l'unité nationale et était basée sur la conception que l'unité signifiait l'homogénéité linguistique. Mais les conditions préalables à Cuba étaient bien plus favorables à réaliser les objectifs de la campagne : durant la période coloniale, l'espagnol était déjà devenu la lingua franca et la langue quotidienne principale de la population*<sup>441</sup> (Hatzky, 2014 : 136-137).

---

<sup>440</sup> *Despite Cuba's enormous efforts, Angola's huge problems in the field of education could not be solve in the 15 years of the Cuban presence. The combination of the specific postcolonial situation and the long-lasting external and internal war prevented the country from dealing adequately with its most important social concerns. Above all, illiteracy could not be effectively brought to an end, because the school system did not work consistently. A Unesco study in 2005 makes it clear that the situation got worse again after 1991. [...] One reason why the gaps in literacy could not be removed was that the country did not manage to build steady Angolan teaching staff in 15 years of Cuban presence.*

<sup>441</sup> *When it came to the practical implementation of the literacy campaign, however, it soon became evident that neither the cultural patterns nor the experience of the 1960/61 Cuban campaign could easily be transferred to the Angolan context. Having already attained independence in 1902, Cuba had introduced an education system that provided enough literate people in 1959 to realize a successful literacy campaign among the entire population within just one year. As in Angola, the Cuban campaign also aimed to strengthen national unity and was based on the conception that unity meant linguistic homogeneity. But the preconditions in Cuba were much more conducive to realizing the campaign's goal: during the colonial period, Spanish had already become the lingua franca and the main day-to-day language of the population.*

## CHAPITRE 9

### 9 Examen d'un corpus contemporain : du curriculum à la gestion éducative

Dans cette recherche portant sur la question linguistique en Angola, proposer une approche fine d'un corpus figé produit pour former les enseignants de FLE dans cette nation lusophone au cours de la Réforme éducative la plus récente présente différents intérêts pour la recherche en didactique des langues et des cultures.

Tout d'abord, dans la continuité de l'approche diachronique initiée à travers l'étude menée dans les deux précédents chapitres, l'analyse de ce corpus, sélectionné en raison de sa contemporanéité, est un moyen de chercher les traces potentielles des méthodologies et préceptes éducatifs hérités des périodes précédentes. Il constitue un instantané restreint de la production pédagogique découlant des politiques officielles post conflit en matière de formation et d'éducation et, de ce fait, il constitue une entrée de type micro dans le système éducatif actuel pouvant servir de mesure de son évolution.

Ensuite, comme indiqué dans le chapitre 1, nous avons choisi d'analyser ce support en raison de deux de ses spécificités. La première est qu'il s'inscrit dans le processus de formation initiale des enseignants de langue au secondaire. La seconde est qu'il est destiné aux enseignants de FLE. Outre la possibilité de tirer profit de son analyse pour observer sa contextualité, déterminer les traces des transpositions didactiques et mesurer son adéquation aux configurations actuelles de la formation des enseignants et de l'enseignement du français, l'examen de ce programme de formation initiale publié en 2005 est susceptible de permettre de mesurer l'adéquation au contexte d'un outil publié par l'INIDE dans le cadre de la dernière Réforme. En conséquence, en fonction des résultats de l'analyse, il est possible de formuler des recommandations précises pour l'amélioration des conditions de production des commandes matérielles découlant des politiques linguistiques et éducatives et également concernant la formation des enseignants de FLE au secondaire, c'est-à-dire pour la majorité du corps enseignant pour le français en Angola. Ce travail peut aussi potentiellement aboutir à mettre au jour

certains éléments de la culture éducative véhiculée dans les productions didactiques officielles contemporaines. Enfin, de manière potentiellement cruciale pour l'ensemble du système traversé par des problèmes identiques ou proches, les résultats de l'analyse pourront servir de base pour repenser la démarche curriculaire dans son ensemble et une formation initiale de qualité pour l'ensemble des disciplines enseignées au secondaire.

## 9.1 Remarques préliminaires sur les curricula et les programmes de formation

Au plan définitoire, le terme curriculum apparaît dans le cadre du mouvement américain de l'Éducation nouvelle prônant les méthodes actives et qui se construit en opposition à la pédagogie traditionnelle (Dewey, 1902). Dans la tradition pédagogique anglo-saxonne, le terme curriculum est utilisé au sens qu'a en français un programme d'étude. En se tournant vers le champ de la didactique des langues et des cultures, ce concept est venu occuper une place croissante, même en français. Dans leur guide consacré à la mise en œuvre curriculaire, Beacco, Byram et Cavalli (2010) notent que « le curriculum, notion difficilement saisissable dont la définition est loin de faire l'unanimité, sera compris [...] de façon très large comme un dispositif permettant d'organiser l'apprentissage » (Beacco, Byram et Cavalli, 2010 : 13). À l'occasion du travail de synthèse sur la question curriculaire coordonné par Martinez, Miled et Tirvassen, ceux-ci déclarent : « [u]n curriculum constitue l'articulation entre les orientations majeures (politiques, culturelles, scientifiques, etc.) d'un système éducatif et les pratiques effectives : ce qu'on enseigne, pourquoi on le fait, la manière dont on le fait, ce qu'on évalue, les modalités et les conséquences de l'évaluation, etc. » (Martinez, Miled et Tirvassen, 2011 : 10)<sup>442</sup>. Enfin, la définition proposée par Braslavsky, ancienne directrice du Bureau international d'éducation de l'Unesco, synthétise bien la portée de ce concept, dans son sens le plus extensif :

[eng] [...] *le curriculum définit les fondements et les contenus éducatifs, leur échelonnement en relation avec l'allocation de temps disponible pour les expériences éducatives, les caractéristiques des institutions d'enseignement, les caractéristiques des expériences éducatives, en particulier les méthodes ou les didactiques à mettre en œuvre, les ressources*

---

<sup>442</sup> Un autre travail de synthèse d'importance est celui coordonné par Coste et Lehman en 1995 dans la revue *Études de linguistique appliquée*. Précisons que la majorité des travaux portent sur les curricula de langue et non sur ceux dédiés à la formation à l'enseignement des langues.

*d'apprentissage et d'enseignement (entre autres les moyens d'enseignement et les nouvelles technologies) l'évaluation ainsi que le profil des enseignants*<sup>443</sup> (Braslavsky, 2003 : 1).

Ces trois éléments de définition soulignent le caractère organisationnel (Martinez et al., 2011) et structurant du curriculum. D'un côté il prend la forme d'un processus, de l'autre il est incarné matériellement à travers les productions commandées par les autorités politico-éducatives et leur utilisation effective. Il est le produit d'une politique éducative, une prescription institutionnelle, la formalisation d'un projet éducatif et un processus de rationalisation des phénomènes relatifs aux situations d'enseignement / apprentissage. En théorie, il doit aussi viser l'exhaustivité.

*Un curriculum, c'est bien un programme ou plan d'études, mais considéré dans sa globalité systémique, dans sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique, c'est-à-dire selon l'ordre de progressivité des situations et des activités d'apprentissage auquel il est censé donner lieu* (Demeuse et Strauven, 2013 : 15).

Il n'est dès lors pas surprenant qu'un grand nombre d'interventions dans les systèmes éducatifs, en Afrique et ailleurs, prennent pour point focal le curriculum comme moyen d'agir sur les conditions d'enseignement / apprentissage. Pour le didacticien des langues et des cultures s'intéressant à la question linguistique dans un contexte national, l'examen de programmes de langues, qu'ils soient destinés à la formation des enseignants ou des apprenants, constitue par exemple un important moyen de mesurer l'adéquation du système en place par rapport aux réalités contextuelles et, par conséquent, de pouvoir formuler des recommandations si besoin est.

Pour D'Hainaut (1990), il existe quatre niveaux d'un curriculum :

- les déclarations d'intentions et les décisions politiques émanant des hommes politiques<sup>444</sup>. Elles constituent la production de politiques éducatives.
- Les programmes, qui définissent les profils des apprenants et le détail fonctionnel des contenus de formation. Ils constituent une action de gestion de l'éducation et sont produits par des administrateurs, des fonctionnaires, des inspecteurs et plus largement des cadres de l'éducation.

---

<sup>443</sup> [...] *the curriculum defines the educational foundations and contents, their sequencing in relation to the amount of time available for the learning experiences, the characteristics of the teaching institutions, the characteristics of the learning experiences, in particular from the point of view of methods to be used, the resources for learning and teaching (e.g. textbooks and new technologies), evaluation and teachers' profiles.*

<sup>444</sup> Pour les nations où la démocratie participative est en œuvre, les politiques éducatives peuvent également impliquer le concours des citoyens.



- Les thèmes et sujets des leçons retenus par les enseignants (formateurs) qui correspondent à la réalisation de l'action éducative.
- Les résultats de l'action éducative, souvent mesurés par le biais des résultats scolaires des apprenants comme les notes, les évaluations, examens...

Dans le cas de la formation initiale des enseignants, le dernier niveau devrait en pratique intégrer des observations des pratiques effectives, sous une forme hétéro-évaluative par les formateurs et les pairs et, idéalement sous une forme auto-évaluative<sup>445</sup>.

Le programme de formation ou d'enseignement correspond à la forme prescrite du curriculum alors que l'enseignement en est sa forme implantée et les résultats de l'apprentissage sa forme réalisée. Par ailleurs, Jackson introduit dès 1968 la notion de curriculum caché (*hidden curriculum*) qui correspond à l'ensemble des expériences éducatives menées dans les institutions éducatives par les enseignants lors de pratiques pédagogiques ne s'inscrivant pas directement dans les recommandations officielles et écrites. À ce propos, il nous semble que plus un programme d'enseignement est inadapté, flou ou incomplet, plus les enseignants doivent improviser et ainsi développer, par nécessité plus que par choix, leur propre programme. Dans une telle situation, le résultat de l'action éducative est extrêmement hétérogène puisqu'elle prête à une multiplication de curricula cachés et à une distance extrême entre curriculum prescrit et curriculum réel.

Un autre aspect doit être un objet d'attention lors de l'analyse d'un curriculum et, *a fortiori*, d'un programme : les orientations d'un système éducatif sont d'une part dépendantes de l'idéologie dominante au plan national et d'autre part de la position de l'État-nation qui le produit dans un monde aujourd'hui globalisé. Ainsi, les politiques des langues du Conseil de l'Europe ont bien un effet au niveau des orientations prises dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères dans les systèmes éducatifs des nations membres de l'UE. En se tournant vers les pays en voie de développement dont l'Angola fait partie, le caractère multiculturel de l'aide externe ajoute à la complexité de l'analyse. Dans le cas du continent africain, les élites dirigeantes s'approprient les discours des différents organismes internationaux pour être les bénéficiaires de l'aide au développement. Dans le cas de l'éducation (mais aussi de l'ensemble des secteurs, y

---

<sup>445</sup> Les moyens de l'autoévaluation sont nombreux mais plus ou moins coûteux : entretien d'auto-confrontation, autoévaluation écrite ou encore auto-observation de vidéo de séances en classe. L'autoévaluation fait plus largement partie d'une démarche d'analyse réflexive sur les pratiques.

compris militaire), l'appropriation du discours dominant est fréquemment conditionnée aux politiques onusiennes, ce qui n'est pas sans conséquence sur le plan axiologique.

Dans la majorité des contextes nationaux d'Afrique subsaharienne, la conception des curricula est un des lieux sensibles des possibles transpositions exogènes dans la mesure où les systèmes éducatifs sont en reconstruction ou fréquemment rénovés. Dans la préface de l'ouvrage dirigé par Lewy (1977) et consacré à l'évaluation curriculaire, une remarque nous semble particulièrement importante :

[eng] *Une considération spéciale a été accordée aux besoins des pays en voie de développement, où le développement curriculaire fait face à la tâche particulièrement difficile et importante de corriger ce qui dans bien des cas est un contenu éducatif étranger et inadapté en un nouveau curriculum qui soit plus attentif aux besoins, traditions et aspirations du pays*<sup>446</sup> (Weiler, 1977 : v).

Ces propos soulignent tout l'enjeu de la situation postcoloniale des systèmes éducatifs en Afrique. Ils doivent d'une part savoir composer avec l'héritage de l'administration scolaire coloniale. D'autre part, l'aide au développement en matière d'éducation a notamment pour conséquence une forte influence exogène dans la transposition didactique au niveau de la mise en place des curricula depuis la date symbolique de 1960 dans les nations du Sud, cet espace mondial qui « [eng] est souvent considéré comme un synonyme pratique pour qualifier l'ensemble des pays en voie de développement, ce qui implique seulement une relation limitée à leur localisation géographique<sup>447</sup> » (Bakewell, 2009 : 2).

Enfin, l'approche curriculaire ne peut être qualitative que lorsqu'elle fait l'objet d'une évaluation à chaque étape de son élaboration (Lewy, 1977).

## 9.2 Analyse du corpus

En s'appuyant sur les remarques et recommandations formulées dans le chapitre 6, les caractéristiques du système éducatif angolais actuel devraient conduire les décideurs

---

<sup>446</sup> *Special consideration has been given to the needs of developing countries, where curriculum development faces the particularly difficult and important task of revising what has in many cases been an alien or ill-suited content of education into a new curriculum that is more responsive to the needs, traditions, and aspirations of the country.*

<sup>447</sup> *the South is often taken to be a convenient synonym for the set of developing countries, which bears only limited relationship to their geographical locations.*

politiques à accorder une attention particulière au programme de formation initiale des enseignants, quelle que soit la discipline de référence. La brève présentation des conditions de formation au sein des EFP (*cf. Supra.* : 314 et sq.) a déjà permis de signaler l'absence d'utilisation d'un programme de formation officiel pour le français alors même qu'il en existe bien un, celui que nous analysons ci-après. Une question de recherche importante est alors de savoir si cette absence est causée par une défaillance au niveau de la diffusion des directives officielles, un rejet de la part du corps des formateurs ou encore une autre raison.

Le cadre historique permet d'affirmer qu'en Angola, comme dans la majorité des nations d'Afrique subsaharienne, la mise en place du système éducatif postcolonial s'appuie en premier lieu sur l'héritage colonial, renforcé par le maintien de la langue portugaise comme médium officiel de scolarisation. Pour autant, nous avons également montré que l'orientation politique marxiste-léniniste du gouvernement à l'indépendance et le soutien cubain dans le domaine éducatif ont contribué à de nouveaux transferts. Dans le chapitre précédent, nous avons ainsi mis en exergue le fait que l'influence cubaine et communiste se manifeste plus particulièrement au niveau méthodologique et thématique. Par ailleurs, dans le cas précis du FLE en Angola, terrain de la politique extérieure française depuis plus de deux décennies comme explicité au chapitre 6 (*cf. Supra.* : 324), le curriculum (et ses finalités) représente un objet potentiel d'intervention et d'influence, implicite ou explicite. Une deuxième question est donc de savoir si la conception de la formation didactique à la française laisse elle aussi des traces significatives dans un objet didactique produit dans le cadre de la dernière réforme éducative. Autrement dit, il convient de mesurer si un discours d'appropriation est opéré par les cadres éducatifs experts en FLE.

### 9.2.1 Présentation générale du programme de formation officiel

De par son nom, le support que nous allons examiner, *Programme de français (10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> classes), méthodologie de l'enseignement (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes) et pratiques, séminaires et stage pédagogique de français (11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> classes)*<sup>448</sup> (INIDE, 2005) indique qu'il a vocation à être

---

<sup>448</sup> *Programa de francês (10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> classes), metodologia do ensino (11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes) e praticas, seminários e estagio pedagógico de francês (11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> classes).*

l'outil central de la formation initiale dans les EFP et qu'il constitue donc le niveau-clé du curriculum de formation.

L'objectif explicite de ce programme est de formaliser le parcours de formation initiale de quatre ans destiné aux futurs enseignants de français au premier cycle du secondaire. Hormis la « trace » institutionnelle de sa production (INIDE), aucune mention n'est faite concernant les concepteurs. Néanmoins, lors de notre séjour en Angola, nous nous étions informée oralement à ce propos auprès de différents cadres de l'INIDE. Les réponses convergeaient : il a été réalisé par l'équipe du département de français de l'INIDE entre 2002 et 2004 ainsi que par un responsable de l'enseignement technique originaire de Cuba. Sa conception a également bénéficié d'un appui partiel de la coopération française et d'enseignants de l'ISCED de Luanda. En ce sens, il est logique de supposer *a priori* que cette création à plusieurs mains a des effets, notamment dans la superposition des apports.

Ce curriculum de formation est théoriquement une pièce maîtresse dans la pyramide éducative angolaise et dans le cadre de la Réforme éducative. Rappelons que cette dernière est mise en place dans le contexte du retour à la paix en 2002 et de l'adhésion de l'Angola au Plan de Dakar pour atteindre les « objectifs du Millénaire ». Dans une publication ultérieure à ce programme, le *Plan maître de formation de professeurs en Angola 2008-2015*<sup>449</sup> (MED, 2008), les trois objectifs principaux fixés pour cette réforme ont un lien direct avec les curricula : refonte des programmes et du matériel pédagogique, formation du corps enseignant et définition des profils de sortie.

Ce programme n'a pas fait l'objet d'un soin particulier au plan éditorial : sa forme diffusée et matérielle est constituée de photocopies en noir et blanc d'un texte élaboré à l'aide d'un logiciel classique de bureautique. Les feuillets sont agrafés en deux tomes. Le nombre de page est révélateur d'un premier aspect : comment, en seulement 157 pages, proposer un contenu exhaustif pour couvrir quatre années de formation professionnelle pour un enseignant de langue étrangère ?

---

<sup>449</sup> L'objectif de ce document, commandité par l'INIQ, financé par l'Unicef et réalisé en collaboration avec le Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF), est d'aider à structurer et harmoniser les dispositifs de formation existants. Il pointe notamment la faible efficacité du système actuel.

La mise en regard des contenus avec le nombre de pages qui leur sont consacrées apparaît dans le tableau suivant :

Type de contenu		Nombre de page(s) dédiée(s)
<b>Introduction</b>		1
<b>Profils d'entrée et de sortie</b>		3
<b>Orientations générales</b>		2
<b>Contenus programmatiques</b>		
<b>1</b>	Langue	11
<b>2</b>	Littérature et culture	12
<b>3</b>	Méthodologie de l'enseignement	2
<b>4</b>	Pratiques, séminaires et stages pédagogiques	6
<b>5</b>	Instruments linguistiques	114
<b>Bibliographie</b>		1

Figure 59 : tableau des contenus du programme de formation des enseignants de français au premier cycle du secondaire et nombre de pages dédiées.

Le premier constat est que la composition générale de ce programme est loin des éléments idéaux posés par D'Hainaut (1990). L'énoncé des intentions de formation, la définition du public cible, l'organisation des apprentissages, les méthodes (activités, matériels didactiques) et l'évaluation sont cantonnées à 6 pages. La primauté est donnée à la présentation des contenus de formation : la majeure partie du programme est dédiée aux contenus « programmatiques » qui prennent la forme de listes ou de tableaux. Enfin, près de 70 % du détail de ces contenus sont consacrés aux « instruments linguistiques ». En conséquence, l'observation générale de la composition de ce programme permet déjà de pointer le vide didactique et méthodologique. Le processus de formation des futurs enseignants, dans sa forme prescrite, consiste en l'acquisition de la langue cible, le français. D'après la terminologie choisie (« instruments linguistique »), la langue est donc un outil central dont les futurs enseignants doivent être munis.

Paradoxalement, même si la langue cible semble être l'objectif premier de cette formation, le programme est rédigé en deux langues, le portugais et le français. Ce choix du bilinguisme contribue à compartimenter les contenus : le discours didactique et formatif et le détail des contenus culturels sont en portugais, les structures linguistiques sont répertoriées en français. Le profil des destinataires de ce programme, les formateurs

des EFP, devrait pourtant permettre que l'ensemble des contenus apparaisse en français. Ce choix d'une rédaction bilingue n'est donc pas pertinent et interroge plutôt sur le compartimentage au moment de l'élaboration du programme : n'est-il pas le fruit d'une écriture à plusieurs mains non coordonnées, chaque expert ou groupe d'experts étant en charge d'une partie du programme ?

## 9.2.2 L'orientation méthodologique prescrite et le profil des apprenants

### 9.2.2.1 Les orientations générales : discours prescrit et effets de la transposition didactique

Les deux pages consacrées à établir les orientations générales concernant la formation durant quatre ans des futurs enseignants de FLE au premier cycle du secondaire inscrivent explicitement le programme des EFP dans l'approche communicative. Le discours prescriptif y fait clairement référence et fait usage des notions phares. Il y a donc une appropriation du discours développé autour de l'approche communicative. Les propos s'attachent à prôner la prise en compte des besoins de l'apprenant et de son développement personnel tout en visant à ce que l'apprenant développe une vision interculturelle du monde (nous soulignons, ci-dessous, en caractères romains) :

[por] *Ce programme [a] pour but de proposer au professeur de français de l'EFP une vision globale des compétences que l'élève doit atteindre durant sa formation. [...] La discipline de français [...] est incluse dans le programme d'enseignement général pour :*

- *contribuer à la formation de la personnalité de l'élève, dans le but que soit permis le développement de la capacité d'analyse, d'esprit critique, de réflexion et de créativité [...]*
- *contribuer à la formation générale de l'élève, grâce à la connaissance des autres cultures qui permettent de mieux comprendre le monde qui l'entoure, développant ainsi son esprit d'ouverture*<sup>450</sup> (INIDE, 2005 : 3-4).

---

<sup>450</sup> *Este programa [tem] o fim de propor ao professor de Francês do Instituto uma visão global das competências que o aluno tem que adquirir no decorrer da sua formação. [...] A disciplina de Francês, enquanto língua enquadra-se no currículo do ensino geral por:*

- *Contribuir para a formação da personalidade do aluno, na medida em que permite o desenvolvimento da capacidade de análise do espírito crítico, de reflexão e de criatividade.*
- *Contribuir, através da fixação e da análise dos sistemas linguísticos, para um melhor conceptualização das ideias que se comunicam por intermédio da língua.*
- *Contribuir para a formação geral do aluno, graças ao conhecimento de outras culturas que permitem melhor compreender o mundo que rodeia, desenvolvendo assim o seu espírito de abertura.*

Notons que les recommandations ne sont pas adressées à un formateur mais « au professeur de français ». Cette terminologie *a priori* inadaptée correspond pourtant à la place occupée dans ce programme par le recensement des contenus linguistiques.

Dans la section suivante consacrée aux profils d'entrée et de sortie, une distinction est faite entre les compétences visées pour le futur enseignant de FLE en Angola (INIDE, *Ibid.* : 7).

Pour la « compétence linguistique », « la traduction et la lecture » sont juxtaposées aux « compétences de communication ». Le travail de la lecture semble ici dissocié de celui de la compétence de compréhension écrite. Le maintien de ce terme signale en fait la superposition de deux conceptions de l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures. Le discours officiel prescriptif implique en théorie que le formateur allie une méthodologie traditionnelle fondée sur la grammaire, la lecture et la traduction (Puren, 1988) héritée de la période coloniale à l'approche communicative fondée sur le travail par compétence (Bérard, 1992). Le résultat est un manque de cohérence peu professionnel pour une publication émanant de l'institut responsable des programmes pour l'ensemble du système éducatif public en Angola – l'INIDE. En réalité, la référence à l'approche communicative est restreinte à la formulation de l'orientation méthodologique, soit au discours tenu dans les premières pages du programme.

De notre point de vue, cet état de fait résulte directement des effets de la circulation des savoirs du Nord vers le Sud. Les effectifs de formateurs dans les ISCED (24 en 2012, *cf. Supra.* : 318) et de cadres spécialisés en FLE au sein du Ministère de l'éducation étant extrêmement restreints à l'échelle nationale, la majorité des experts nationaux en didactique du FLE ont bénéficié, depuis 1992, de formations de courte à longue durée, en France et en Angola. Dans l'ensemble des programmes de formation, l'utilisation de l'approche communicative en classe de langue puis, à partir de 2001, du CECRL, est préconisée. Les cadres et les formateurs se sont donc appropriés un discours savant relevant d'une méthodologie d'enseignement / apprentissage spécifique qui pourrait effectivement répondre aux besoins communicatifs des apprenants angolais. Mais une cohérence est alors nécessaire. Or juxtaposer des méthodologies dont les fondements théoriques sont très différents dénote au contraire de l'incohérence. Il est

donc clair qu'il existe un écart fort entre appropriation d'un discours et appropriation des concepts et notions en jeu.

La transposition didactique postcoloniale au niveau de l'étape externe – la préconisation de l'approche communicative – est alors le signe d'une défaillance au niveau des acquis professionnels dans le cadre de la formation continue et initiale, qu'elle soit nationale ou exogène (française dans ce cas). Le discours expert est alors creux puisqu'il n'est pas accompagné de choix didactiques consistants comme le montre la suite de cette analyse.

Pour la compétence culturelle, l'accent est mis sur la littérature, comme pour les cours de et en portugais, la langue officielle de l'éducation, ce qui est le signe d'un maintien d'une vision traditionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures. Enfin, pour la compétence « professionnelle », quatre sous-disciplines sont listées : méthodologie de l'enseignement, pratique pédagogique, expression orale sur objectifs spécifiques et stage pédagogique. Ces intitulés rappellent ceux de cours de Masters en didactique du FLE. Ici, le rôle de l'élite éducative francophone est de nouveau tangible : il y a un passage du savoir savant du Nord au Sud. La question est alors de déterminer si ce transfert se limite au discours institutionnel produit dans cet objet didactique institutionnel ou s'il y a bien un passage vers le cadre de la classe des futurs enseignants en formation.

La dernière remarque de la page consacrée aux orientations générales enjoint aux formateurs de favoriser « l'autoformation et l'autonomie ». Vu de France aujourd'hui, un tel conseil n'est pas surprenant. Pourtant, quand les décideurs recommandent aux enseignants d'inciter les apprenants à « fréquenter activement la bibliothèque de l'Institut » alors même que justement l'accès à des ressources spécialisées fait défaut en dehors des ISCED, le discours est creux et relève plutôt du politiquement correct et de la bonne intention que du conseil avisé.



### 9.2.2.2 La définition des profils d'apprenants : l'écart entre le prescrit et le réel

Nous avons vu que sur le terrain, c'est-à-dire au sein des EFP, il n'existe pas de consensus concernant les profils d'entrée et de sortie des apprenants en formation. Pour autant, ils sont succinctement définis dans ce programme.

Concernant le profil d'entrée des apprenants à former dans les EFP, le court descriptif consiste en une liste de savoir-faire langagiers et prend la forme de ceux produits dans le cadre du CECRL pour le niveau A2 ([por] « tenir une conversation simple de la vie quotidienne dans un langage courant » ; « faire le récit d'un fait de la vie quotidienne » ou encore « exprimer, à l'oral ou à l'écrit, son opinion et ses préférences »<sup>451</sup>) (INIDE, *Ibid.* : 4). Dans une vision épicertrée, envisager de former des enseignants de langues alors que leur compétences en langue cible sont encore celles d'un débutant ne correspond pas à une démarche qualitative en ingénierie de la formation en didactique des langues et des cultures. Ce profil peut donc être considéré comme une vision *a minima* de la formation des enseignants. Toutefois, il est en cohérence avec les objectifs à atteindre pour l'apprenant de FLE à la fin des trois années d'apprentissage du premier cycle du secondaire. Mais, en tenant compte de la réalité contextuelle, ce profil ne correspond pas non plus à celui des apprenants à leur entrée dans les EFP. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 6, le niveau A1 est difficilement atteint à la fin des six années du secondaire. Il y a donc un écart logique entre profil prescrit et profil réel. Définir un profil d'entrée erroné est un écueil important pour fixer des objectifs d'apprentissage adaptés au contexte et construire une progression linguistique cohérente.

La définition du profil de sortie à l'issue des quatre années de formations est une liste de savoirs que « le futur professeur de français devra être capable de<sup>452</sup> » faire :

- au plan communicatif par exemple, « [por] communiquer en français dans différentes situations de la vie quotidienne avec un natif francophone<sup>453</sup> ».
- au plan académique, « [por] faire une lecture d'un texte littéraire et l'analyser<sup>454</sup> ».

<sup>451</sup> *Ter uma conversa simples da vida quotidiana numa linguagem corrente ; relatar um facto da vida quotidiana; exprimir, oralmente e por escrito, a sua opinião e as preferências.*

<sup>452</sup> *o futuro professor de Francês deverá ser capaz de.*

<sup>453</sup> *Comunicar em Francês em diferentes situações da vida corrente com um nativo francófono.*

<sup>454</sup> *Fazer a leitura dum texto literário em Francês e analisá-lo.*

- au plan réflexif, « [por] analyser sa relation vis-à-vis d'une culture étrangère pour avoir conscience de ses représentations » ou « analyser sa pratique pédagogique avec l'objectif de s'améliorer<sup>455</sup> ».
- au plan professionnel, « utiliser la méthode communicative dans ses classes » ; « gérer l'espace de la classe (gestion de la parole, du temps et de l'espace) » ; pratiquer une pédagogie de l'erreur » ou encore « construire des instruments d'évaluation diagnostique, formative et sommative en adéquation avec les objectifs d'enseignement<sup>456</sup> » (INIDE, *Ibid.* : 6).

Malgré son caractère limité, cette liste, favorable à un enseignant de qualité du FLE, dépeint un profil de sortie plus qu'ambitieux compte tenu des conditions réelles de formation (*cf. Supra.* : 314 et sq.). Ces conditions d'enseignement / apprentissage au sein des EFP, notamment le calendrier, ne sont d'ailleurs jamais évoquées dans ce programme.

Cette première partie de l'analyse du discours prescriptif permet de mettre au jour, outre la légèreté des contenus dédiés aux orientations méthodologique, le manque de cohérence et de prise en compte du contexte. Il n'est dès lors pas surprenant que ce programme officiel, pourtant produit dans le cadre d'une Réforme, ne soit pas utilisé puisqu'il témoigne plus d'un vide didactique que d'un quelconque apport pour le champ de la didactique du FLE en Angola.

### 9.2.3 Les instruments linguistiques : du fonctionnel à l'incohérence didactique

Nous avons précédemment souligné que 70 % du programme est consacré aux « instruments linguistiques ». Signalons tout d'abord que cette formulation ne fait pas écho au français instrumental développée durant les années 1970 pour la lecture de textes de spécialité à l'université. Ici, la présentation des contenus sous forme d'inventaire langagier s'apparente à des niveaux-seuils que les futurs enseignants devraient atteindre

---

<sup>455</sup> *Analisar a sua relação com uma cultura estrangeira para ter consciência das suas representações ; analisar a sua prática pedagógica com o objectivo de a melhorar.*

<sup>456</sup> *Utilizar o método comunicativo nas suas aulas ; gerir o espaço da aula ( gestão da palavra, do tempo e do espaço ; praticar uma pedagogia do erro ; construir instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa em adequação com os objectivos de ensino.*

pour avoir les compétences linguistiques requises pour l'exercice de leur profession. Autrement dit, l'approche fonctionnelle est privilégiée dès lors que le programme traite des savoirs linguistiques en français. Ces « instruments » sont déclinés en un « programme fonctionnel, grammatical et lexical ». Ils sont ensuite répétés sous une autre forme, les « instruments linguistiques pour la classe », ceci par souci d'« [por] harmoniser le programme linguistique à la forme de présentation adoptée pour les autres langues, nommément, le portugais et l'anglais<sup>457</sup> » (INIDE, *Ibid*: 77). La consultation des programmes de langues étrangères pour le premier cycle du secondaire révèle qu'en fait ces tableaux sont identiques à ceux destinés aux apprenants de FLE dans l'enseignement général. Par ailleurs, la remarque concernant l'harmonisation des programmes de langues met au même niveau la langue de scolarisation et les langues étrangères et laisse à penser que la vision fonctionnelle de la langue en tant qu'objet, qui transparait dans le cas du FLE, est donc également valable et véhiculée pour l'enseignement/apprentissage *en et des* langues, qu'elles soient maternelles, secondes ou étrangères.

Les programmes « fonctionnel, grammatical et lexical » sont présentés sous forme de tableau synoptique récapitulatif et « précisé ». La précision tient au fait que des structures sont listées pour chaque « acte de parole » au programme (*cf.* tableau suivant). Quatre colonnes finales permettent de déterminer en quelle année la structure doit être reconnue (R) puis utilisée (U). À nouveau, deux conceptions de l'enseignement des langues sont superposées : dans un ensemble issue de la méthodologie fonctionnelle et présentant les structures de la langue selon le modèle du Niveau-Seuil, s'insère le concept d'acte de parole, notion centrale de l'approche communicative.

Un autre choix à ce niveau est révélateur de l'hétérogénéité des emprunts méthodologiques et du manque général de cohérence : celui des structures répertoriées et donc sélectionnées. Nous reproduisons ci-après un extrait du tableau dédié au « programme fonctionnel » (INIDE, *Ibid.* : 49). Nous marquons en italique les erreurs.

---

<sup>457</sup> *harmonizar o programa linguístico com a forma de apresentação adoptada pelas outras línguas, nomeadamente, o português e o inglês*

	10	11	12	13	
EXPRIMIR OS SEUS GOSTOS, APRECIAR <sup>458</sup>	Aimer mieux, aimer bien	U			
	Avoir du goût		R	U	
	J'ai un faible, un penchant pour			R	U
	Je suis accro à				R
	<i>Jaime ça, Jaime pas ça</i>	U			
	A tout <i>pendre</i> , c'est encore			R	U
	Cette idée m'est sympathique				R
	C'est sympa, giga, chic		R	U	
	Pas terrible		R	U	
	Etre dégoûté de		R	U	
	Ça me répugne, Ça m'ennuie, <i>ça me distrait</i>			R	U
	C'est dégueulasse	R	U		
	Ça me fait plaisir	U			
	C'est chouette	R	U		
	C'est pas mauvais	R	U		
	C'est un délice		R	U	
	Etre amoureux de	U			
Interjeições <sup>459</sup>	Pouah, berk	U			

Figure 60 : Extrait du programme fonctionnel pour l'acte de parole « exprimer ses goûts / apprécier » (INIDE, 2005 : 49)

Pour l'acte de parole « expression des goûts, apprécier », dix-huit entrées sont proposées de manière aléatoire et sans tenir compte de la possible progression qui semble pourtant être gouvernée par l'année d'apprentissage où chaque forme doit être utilisée ou reconnue. Différents problèmes se posent : rapport à la norme et à l'oralité (« je suis accro à / j'aime ça, j'aime pas ça, C'est pas mauvais »), adéquation temporelle, sémantique et des registres de langues (« c'est sympa, giga, chic / ça me répugne, ça m'ennuie, ça me distrait / c'est dégueulasse »), critère de sélection (« pouah, berk » – mais *miam* n'apparaît pas), correction (« Jaime », « à tout pendre ») et aspect formel (des formes infinitives se juxtaposent à des formes conjuguées).

#### 9.2.4 Les contenus culturels et les traces historiques

Pour chacune des quatre années de formation, un tableau synoptique répertorie les « aspects historiques, géographiques, politiques et économiques » au programme. De manière générale, la sélection des contenus ne correspond pas au discours tenu quant au

<sup>458</sup> *Exprimer ses goûts, apprécier*. Les concepteurs font le choix du portugais pour l'expression des actes de parole.

<sup>459</sup> *Interjections*.

travail en classe. À titre d'exemple, concernant les aspects historiques, le programme précise :

[por] *Le traitement de l'histoire a pour objectif de donner les fondamentaux pour la compréhension du monde contemporain. Quelques dates, pour que l'élève se repère dans le temps, quelques personnages historiques devront être donnés, mais le professeur devra garder à l'esprit que ce n'est pas une classe d'histoire : il s'agit plus de connaître les faits, de voir comment les personnes réagissaient à une époque, comment fonctionnait la société, etc., par le biais d'un procédé pédagogique dynamique permettant à l'élève d'exercer son esprit critique et d'établir des relations avec le monde d'aujourd'hui*<sup>460</sup> (INIDE, *Ibid.* : 20).

Nous reproduisons le tableau qui recense l'ensemble des aspects historiques qui doivent être enseignés durant la dernière année de formation, en 13<sup>e</sup> (INIDE, *Ibid.* : 25) pour mettre en regard le discours prescriptif avec le détail des contenus.

---

<sup>460</sup> *A abordagem histórica tem como objectivo dar fundamentos à compreensão do mundo contemporâneo. Algumas datas, para o aluno orientar-se no tempo, algumas personagens históricas deverão ser dadas, mas o professor deverá ter em mente que não é uma aula de história: trata-se mais de conhecer os factos, de ver como as pessoas reagiam naquela época, como funcionava a sociedade, etc., através de um procedimento pedagógico dinâmico permitindo ao aluno exercer um espírito crítico e estabelecer relações com o mundo de hoje.*

Aspects historiques	
<b>La France durant l'occupation allemande</b>	Le régime de Vichy : la collaboration La résistance
<b>La guerre d'Algérie</b> <sup>461</sup>	Les relations sociales et conflictuelles « Harkis » et « pieds-noirs » : en Algérie et en France après l'émigration L'Algérie postindépendance : aspects sociaux et culturels
<b>La guerre d'Indochine</b>	Dien Ben Phu Les anciens combattants
<b>Le Québec</b>	Relation avec le reste du Canada, hésitation entre indépendance et le maintien comme État du Canada Les Amérindiens
<b>Le chômage</b>	La lutte contre le chômage et l'aide aux démunis La vie d'un chômeur dans différentes sociétés Les implications sociales et économiques du chômage <sup>462</sup>

Figure 61 : Aspects historiques au programme de la 13<sup>ème</sup> année (INIDE, 2005 : 25).

Le choix des « fondamentaux » montre tout d'abord que les aspects retenus s'apparentent à un véritable programme d'histoire, dépassant largement le champ des compétences de formateurs de FLE et le niveau d'une formation au secondaire dans un contexte non francophone où les ressources documentaires sont quasiment inexistantes. Par ailleurs, ces contenus portent une trace forte de l'idéologie postcoloniale socialiste en abordant une histoire par le bas, celles des « subalternes » (harkis, pieds-noirs, amérindiens ou chômeurs) que défend par exemple Guha (1982) ou Spivak (1988) pour l'espace indien. Nous supposons que ces contenus ont été empruntés à un programme d'histoire produit dans une nation postcoloniale africaine et francophone, probablement

<sup>461</sup> Le substantif Algérie fait l'objet de deux orthographe différentes : aux côtés de la forme portugaise « Argélia », les auteurs utilisent deux fois une forme hybride, « Algéria ».

<sup>462</sup>

Aspetos históricos	
A França durante a ocupação alemã	O regime de Vichy : a colaboração A resistência
A guerra da Algéria	As relações sociais e conflituais « Harkis » e « picos-noirs » : na Algéria e na França depois da emigração A Argélia pos-independência : aspectos sociais e culturais
A guerra de indochina	Dien Ben Phu Os antigos combatentes
O Québec	Relação com o resto do Canadá: hesitação entre independência e a permanência como Estado do Canadá Os Índios
O desemprego	A luta contra o desemprego e a ajuda aos demunidos A vida dum desempregado nas diversas sociedades As implicações sociais e económicas do desemprego

à destination d'un public d'apprenants de l'enseignement supérieur. Il est également possible qu'à ce niveau l'expertise du cadre cubain de l'INIDE ait joué.

Dans le même sens, les contenus pour « l'art et la littérature » sont constitués d'une liste d'œuvres littéraires par période historique digne d'un cours de littérature francophone universitaire. Outre les nombreuses erreurs dans la graphie des noms des auteurs (« Chretien Detroyes, Ou Bellay, Ia Bruyere ») et de leurs œuvres (« *Lés lettres Persanes, Hernari, La confession d'un enfant do siècle, De si braves garcon* »), ces suggestions de lecture laissent à penser qu'elles ont été empruntées pour partie à un cours consacré aux littératures francophones puisque de nombreuses œuvres sont celles d'auteurs africains d'expression francophone : Senghor, Ben Jelloun, Beti, Sembene, Diabate...

Le discours prescriptif recommande d'éviter que le cours prenne la forme d'une histoire de la littérature mais qu'il permette par contre de rendre l'élève capable de faire une analyse de texte et de susciter son intérêt pour la lecture intégrale d'œuvres francophones.

[por] *À part l'étude de textes extraits des œuvres étudiées durant les cours, le professeur devra proposer aux élèves la réalisation de lectures autonomes d'œuvres intégrales [...]. Il est recommandé que les élèves puissent au minimum lire intégralement une œuvre par semestre. Cette lecture sera l'objet d'une évaluation sous forme de fiche de lecture, de dossier ou encore, plus rarement, sous forme d'un exposé oral. Le professeur devra également leur proposer régulièrement quelques évaluations (simples et courtes) centrées sur la compréhension d'un texte littéraire et sur l'identification des procédés littéraires les plus simples*<sup>463</sup> (INIDE, *Ibid.* : 26).

Compte tenu du profil d'entrée requis pour la première année de formation (A2), les œuvres suggérées pour les apprenants de première année sont inadaptées : *Les contes du chat perché* de Marcel Aymé, *Le Petit prince* de Saint Exupéry ou *Les contes* de Charles Perrault. Ces œuvres ont pour point commun de pouvoir être classées dans la littérature jeunesse ou destinée aux enfants qui ont le français pour langue maternelle. La progression dans l'apprentissage de la lecture est donc fondée non pas sur la compétence linguistique mais sur la découverte de la littérature durant les différentes étapes de la vie

---

<sup>463</sup> *A par o estudo dos textos extraídos de obras estudadas durante as aulas o professor deverá propor aos alunos a realização de leituras autónomas de obras integrais [...]. Recomenda-se que os alunos possam no mínimo, ler integralmente uma obra literária por semestre. Esta leitura será objecto de uma avaliação sob forma de ficha de leitura, de dossier ou ainda, mais raramente, sob forma de exposição oral. O professor deverá as também propor regularmente algumas avaliações (simples e breves) centradas na compreensão de um texto literário e na identificação dos processos literários mais simples.*

d'un locuteur natif. Ce critère de sélection dénote une conception fort singulière de l'acquisition d'une langue et d'une culture.

En mettant l'accent sur une littérature et une histoire savante (et fortement orientée pour le cas de l'histoire), il y a une restriction de la relation langue-culture à la culture cultivée, alors même que l'approche interculturelle est affichée en introduction. Cet abord de la culture paraît peu pertinent face aux besoins et au niveau actuels des futurs enseignants de FLE et de leurs formateurs. La vision de la langue et de la culture véhiculée dans ce programme mais aussi dans ceux produits pour le portugais et l'anglais, est d'une part une héritière directe de la période coloniale et d'autre part en décalage complet avec le contexte, une nation où l'accès au livre et à la culture savante fait encore largement défaut. L'ensemble des contenus suggérés nécessite une connaissance approfondie de l'histoire et de la littérature par les formateurs et également des ressources bibliographiques conséquentes. Ces deux préalables faisant défaut, cette partie du programme est complètement inadaptée aux conditions actuelles de la formation au sein des EFP et montre que la prise en compte du contexte d'enseignement / apprentissage est inexistante et que la didactisation des contenus est défailante.

Vu les multiples urgences auxquelles fait face le système éducatif angolais aujourd'hui, une telle inadaptation revient à un véritable gaspillage budgétaire, à aller à l'encontre des objectifs affichés par la Réforme actuelle et à ce que le système accuse un nouveau retard, celui de plus d'une décennie de réforme.

### 9.3 Discussion et remarques conclusives

Une première remarque concerne la méthodologie d'analyse. Nous avons privilégié l'analyse d'extraits précis : il paraît peu approprié d'octroyer une longue analyse à un support caractérisé par sa légèreté matérielle et conceptuelle, son absence d'utilisation et nous l'avons montré, son inutilité, du moins pour son usage sur le terrain. Par contre, son analyse constitue un apport significatif : elle a pour résultat direct de mieux comprendre les problèmes qui affectent le dispositif de formation dans son ensemble. Il apparaît que tous les stades de l'approche curriculaire, des politiques à la production de programmes, sont défailants.



Un point positif est que l'explicitation de la nécessité de la rénovation de ce programme a été fréquente durant nos interactions avec les Angolais experts en didactique du FLE (2010-2012). Ces discours, tenus soit par des cadres du Ministère de l'éducation, soit par les chefs de département pour le français au sein de trois EFP, pointaient différents niveaux d'inadéquation mais sans exhaustivité. Notre travail peut donc directement être mis à profit pour reconsidérer le dispositif de formation initiale et prendre en compte l'ensemble des lacunes et problèmes.

Les résultats de l'analyse montrent que ce programme ne prend pas en compte les données liées au microcontexte de la situation de formation en FLE. Sa légèreté et son manque flagrant d'exhaustivité ne peuvent répondre aux exigences de formation requises et démontrent que le processus de didactisation est défaillant. Il laisse supposer que la réussite des quatre années de formation repose entièrement sur les compétences des formateurs qui devraient avoir les outils conceptuels, méthodologiques et pratiques disponibles pour pallier les difficultés contextuelles. Il révèle l'écart entre les caractéristiques et besoins primordiaux contextuels et les préconisations officielles : les transpositions didactiques ont abouti à une *inadaptation didactique*. La production de ce programme étant le fruit du travail d'une équipe hétérogène (angolaise, cubaine et française), il n'est pas surprenant qu'il soit le véhicule d'une culture éducative hybride. Le cumul des transpositions d'un savoir savant vers un savoir prescrit montre la force et l'exclusivité du processus descendant. Le produit final correspond à ce que nous qualifierons volontiers de *feuilletage* ou de *bricolage* didactique : à l'approche communicative affichée en introduction fait face un cumul d'influences méthodologiques très hétérogène. Les contenus font cohabiter une approche traditionnelle, fonctionnelle (et même classique dans le cas de l'enseignement dédié à la culture) à l'approche, en didactique des langues et des cultures, la plus en vogue au moment de la conception, l'approche communicative. L'assemblage des contenus, fruit de transferts successifs et émanant de centres différents tant du Nord que du Sud, rend cet objet inutile malgré l'urgence des besoins. Cependant, il constitue un *artefact* de la complexité d'un contexte postcolonial qui fait l'objet d'enjeux globaux, notamment à travers l'aide au développement. Grâce à l'approche historique, la superposition de contenus contradictoires prend sens et témoigne d'une partie de la culture éducative. À ce niveau, la formation des formateurs et des cadres de l'éducation dans des centres exogènes diversifiés et l'intervention externe (dans ce cas principalement française et cubaine)

mettent en présence des influences méthodologiques ainsi qu'une vision du monde et des valeurs variées et souvent contradictoires. Au plan axiologique, la transposition didactique ici multicentrique mène à une cohabitation très singulière de valeurs sociales et de finalités didactiques et idéologiques émanant de centres habituellement non associés.

En l'état, le rôle des formateurs est déterminant : de leur motivation et surtout de leurs compétences professionnelles dépend complètement le choix des modalités de formation et d'évaluation. Une fois encore l'effectivité du système actuel repose sur une ou quelques personnes plutôt que sur une œuvre collective où les expériences et compétences de tous seraient mises à profit, du haut vers le bas, et du bas vers le haut (Braslavsky, 2003).

Roegiers (1997) dénombre trois logiques d'élaboration du curriculum : une logique d'expertise, une logique stratégique et une logique de projet. Pour le cas de notre corpus, il est clair que c'est une logique d'expertise qui a gouvernée sa réalisation.

*La logique de l'expertise est le mode historiquement dominant caractérisé par le fait que l'élaboration du curriculum est confiée à quelques experts (voire un seul) [...] Le paradigme de l'expertise est le paradigme dominant. C'est lui qui oriente le choix des personnes, des procédures et des modes d'organisation. C'est également cette expertise qui, en fin de compte, constitue, aux yeux des acteurs, le garant de la qualité du produit (Roegiers, Ibid. : 155).*

Avec justesse, l'auteur considère qu'une telle logique risque de rencontrer des résistances au changement de la part des formateurs qui peuvent avoir l'impression de subir le curriculum puisqu'ils ne sont pas associés à sa conception. Nous ajoutons que les formateurs, les acteurs et les bénéficiaires directs du curriculum et du programme, ne font pas que subir : ce sont eux qui pallient, quand ils le peuvent, les défaillances du système. Si à l'avenir le Ministère de l'éducation angolais souhaite enfin produire des curricula et des programmes de formation contextualisés et pouvant répondre à une nécessaire amélioration de la formation des futurs enseignants du secondaire, il devra harmoniser les conditions de production et le travail des concepteurs et prendre soin de vérifier, expérimenter, évaluer et ajuster les objets produits.

En partant de l'existant, la première étape consisterait à œuvrer pour assurer de meilleures conditions de formation. Il faut d'une part permettre une formation de qualité des formateurs en poste et à venir, donc privilégier des formations continues de longue durée et une rénovation du dispositif de formation dans les ISCED et le maintien de

formation en mobilité. Il faut aussi directement prendre en compte le critère de la motivation qui est dépendante des conditions de travail – et en premier lieu de la rémunération.

En sus de la mise en place d'une mise à niveau linguistique de certains formateurs en poste, l'ensemble de la formation linguistique en FLE est à reconsidérer. Ce réexamen doit éviter l'écueil de la transposition didactique décontextualisée : l'expérimentation régulière est fondamentale et de fait, l'éclectisme méthodologique, s'il est le résultat d'une véritable approche réflexive du contexte, peut se justifier. La prise en compte des usagers (et de leur diversité) est également nécessaire. Le travail édifiant de Cardoso Monteiro Silva E. (2012) à propos de la formation initiale des professeurs de portugais dans les ISCED propose par exemple une étude des profils, représentations et attitudes des formateurs et des apprenants/futurs enseignants. Si le curriculum répond à son exigence de modélisation, il sera alors enfin l'outil d'ingénierie de formation pivot.

Dans la formation des futurs enseignants, la pratique doit être centrale et véritablement accompagnée. Si l'hétéro-observation, l'observation participante puis l'expérimentation tutorée sont mises en place qualitativement, alors les futurs enseignants seront plus autonomes car enfin performants dans leurs pratiques de classe et en mesure de faire évoluer leur culture éducative, de créer une rupture didactique.

La distinction entre compétence prescrite puis effective et performance (Chomsky, 1971 [1965]) doit enfin être intégrée dans le travail d'élaboration de programmes en Angola. Les propos de Rey résument bien cette nécessité :

*L'usage de la notion de compétence en formation professionnelle est (...) une tentative pour inscrire au sein des curriculums l'action finalisée. Mais il reste qu'une compétence entendue comme procédure ou répertoire de procédures laisse entier le problème de son actualisation pour résoudre des problèmes professionnels réels tels qu'ils se posent dans des situations ouvertes, peu structurées, peu délimitées, pour répondre à l'événement (Rey, 2006 : 107).*

Deuxièmement, si une expertise externe est sollicitée, il faudrait que les acteurs impliqués puissent prendre connaissance des besoins les plus urgents et de l'état des lieux du système existant. Dans le cas de l'Angola, le didacticien de FLE, qu'il soit angolais ou non, doit tenir compte de l'historicité d'un système éducatif postcolonial fragile qui porte d'importantes traces des conditions historiques de sa mise en place. Sans ce retour sur les spécificités des conditions coloniales et postcoloniales, l'intervention didactique omet

une part importante des caractéristiques contextuelles et fait fi de la part idéologique – mais aussi opportuniste – des politiques éducatives.

À l'heure où justement le continent africain fait face à une montée des idéologies violentes, à une croissance démographique majeure et à une densification des flux migratoires régionaux et internationaux – des phénomènes qui dépassent largement le cadre des États-nations – la question éducative nous paraît être d'autant plus déterminante et devrait conduire les décideurs nationaux africains tout autant que les didacticiens à engager des démarches responsables et réfléchies pour viser une amélioration réelle de la qualité des systèmes éducatifs.

Comme le rappelle Coste, trois secteurs clés de la didactique sont « liés et complémentaires : curriculum, évaluation/certification, politique linguistique » (2011 : 17). Il nous semble donc qu'à une époque où les responsables institutionnels africains doivent composer avec des partenaires de plus en plus variés, la conception curriculaire doit tenir compte des facteurs internes et externes et être capable de varier les échelles d'analyse en aval. D'un côté, une étude fine des caractéristiques contextuelles est nécessaire et doit s'appuyer sur un état des lieux du système de formation initiale (ressources et moyens pédagogiques disponibles, nombre de formateur et nature de leurs qualifications et spécialités, culture éducative dominante, profil des apprenants, objectifs d'enseignement / apprentissage, etc.). D'un autre côté, les décideurs devraient également prendre soin d'harmoniser les appuis et influences extérieurs pour en optimiser les retombées réelles et contribuer à une cohérence aux plans axiologique et didactique. Les élites dirigeantes d'Angola et d'autres nations d'Afrique subsaharienne ont donc pleine responsabilité dans l'évolution qualitative des systèmes éducatifs.

En conclusion, il nous semble que le concept d'extraversion développé par le politologue Bayart (1999) permet de mettre en exergue un enjeu de taille pour la gestion politique, notamment éducative, des nations africaines. L'extraversion consiste en la captation de ressources financières à travers les relations mises en place avec des acteurs exogènes, en particulier ceux de la Communauté internationale. En ce sens, l'évolution des politiques de développement des nations africaines se met au diapason des priorités fixées par un agenda externe dans une relation de dépendance assumée. Le Gouvernement angolais, à travers sa politique éducative post conflit, montre clairement

sa propension à reprendre dans son discours officiel les principes en vogue (le développement durable, l'égalité des sexes ou les droits de l'homme en étant quelques illustrations), qu'ils soient franco-européens dans le cas de la didactique du FLE ou onusien dans le cas de la gestion éducative. Ce discours d'appropriation est garant du soutien externe et est repris dans la formulation des nouvelles politiques. Dès lors, si les élites dirigeantes des sociétés d'Afrique subsaharienne continuent à ne considérer le développement national qu'à travers le filtre de leur propre profit, l'effort de développement continuera à faire l'impasse d'une adéquation du discours politique aux caractéristiques du contexte national.

Sur le plan de la circulation des idées, il apparaît que la rupture engendrée par les indépendances n'a pas mis fin à une forme d'hégémonie de la pensée occidentale. Ainsi, bien que certains prônent le développement de discours décentrés (*cf. Supra* : 102 et sq. ; Bhargava, 2013), le phénomène d'appropriation des discours émis par des donneurs exogènes entretient la perpétuation d'une forme d'ethnocentrisme scientifique. Pour faire écho aux propos de Grosfoguel (2010 et *Supra* : 103) au sujet de la nécessité de construire un monde « pluriversel », tant que les pensées critiques du Sud ne pourront pas faire entendre leurs voix à l'échelle des nations, l'injustice épistémique sera perpétuée et, surtout, l'intervention sur le terrain demeurera en grande partie décontextualisée.

## Conclusion

Le titre de ce travail – « Des politiques linguistiques et éducatives aux conditions d’enseignement / apprentissage des langues : quelle(s) approche(s) du contexte ? Le cas de la nation angolaise » – situe d’emblée cette thèse dans une démarche exploratoire des modalités d’étude, de prise en compte et d’adaptation à un contexte didactique précis. L’objectif qui consistait à répondre à cette question initiale a conduit à mettre à profit l’histoire tout en articulant les modes synchroniques et diachroniques et la variation des échelles d’analyse – du micro au macro et *vice versa* (cf. figure 0 : 22). Cette approche singulière d’un contexte didactique peut sembler inhabituelle au regard de la majorité des thèses conduites dans le champ de la didactique des langues et des cultures. Nous avons ainsi délibérément écarté l’exclusivité de la sélection quantitative et de l’examen de type micro du corpus didactique (partie 3). De même, le niveau d’exhaustivité recherché dans l’ensemble de la partie 2 prête à discussion de par son ambition à détailler sans pour autant aller vers l’élaboration d’une véritable généalogie ou d’une reconstitution fine au plan historique. Néanmoins, le risque d’un tel choix, pour partie engendré par notre positionnement et nos conditions de recherche (cf. chapitre 1 : 50 et sq. ; chapitre 3 : 118 et sq.), se justifie tant par les intentions de cette recherche que par les résultats produits.

Le cadre conceptuel exposé au chapitre 3 dresse des orientations pour mieux aborder et saisir les enjeux du contexte linguistique et éducatif angolais. Il est donc une forme de boîte à outils dans laquelle d’autres didacticiens des langues et des cultures s’intéressant au contexte angolais – et plus largement aux contextes d’Afrique subsaharienne – pourront puiser des éléments réflexifs, conceptuels et méthodologiques. Le croisement de ces pistes a présidé à l’exécution de ce travail dont nous exposons ci-après les principaux aboutissements.

(1) La manière de penser et de définir les modalités de la contextualisation en didactique des langues et des cultures est déterminante. Elle doit être élaborée en prenant en compte l’ensemble des données disponibles relatives à un contexte et elle implique donc un examen transdisciplinaire, éclectique et historicisé des ressources et des références. Dans le cas précis de la transposition didactique, ce travail montre qu’elle

s'avère, pour l'Angola, constamment descendante comme l'exposent tant les résultats de l'analyse de corpus didactique que ceux produits via l'examen des politiques linguistiques et éducatives de manière diachronique et synchronique. Par conséquent, la transposition doit faire l'objet d'un regard neuf et enfin intégrer une rétroactivité des acteurs à la base de la pyramide éducative mais également de la société dans son ensemble. Une recommandation précise est donc que les deux processus de la construction programmatique (la didactisation et l'axiologisation) soient mis en œuvre en mettant à profit les données et les *feedbacks* émanant de la base de la pyramide éducative (résultats d'observation de classe, enquêtes auprès des enseignants, des apprenants et des formateurs, consultation des acteurs, expérimentations et évaluations préliminaires). L'enjeu majeur pour que le processus ascendant se développe est l'accroissement du nombre d'acteurs de terrain compétents et qualifiés, c'est-à-dire, pour la didactique des langues et des cultures, du corps enseignant mais aussi du corps des cadres. Les personnes en charge de l'intervention didactique ne peuvent plus faire l'économie d'une transposition contextualisée et doivent prendre en considération la complexité du contexte sur lequel ils souhaitent agir. La deuxième partie de cette thèse constitue une base solide pour nourrir la réflexion en amont des interventions à venir.

- (2) La prise en considération de la relation langue-culture est un des moyens de mieux appréhender la diversité linguistique et culturelle de tout contexte. Pour le cas de la nation angolaise, la problématique de la langue officielle portugaise, aujourd'hui dominante tant au plan social qu'au plan du nombre de locuteurs l'ayant pour langue maternelle, est complexifiée lorsqu'elle intègre le paramètre du lien entre langue et culture. L'examen historicisé des évolutions de la lusophonie en Angola fait ressortir les enjeux relatifs à l'identité, à la loyauté linguistique, à l'acculturation, au statut social (de la langue et des sujets), à l'exclusion (scolaire mais aussi socioprofessionnelle) et à l'idéologie d'état. L'usage de la langue portugaise, du début de la colonisation à l'époque contemporaine postcoloniale, cristallise le fonctionnement des rapports de domination et des inégalités sociales. L'hétérogénéité de la répartition géographique et sociale des locuteurs et de leur niveau de compétence questionne toujours l'idéologie de l'unité nationale, certes au plan linguistique, mais également au plan culturel. Les dynamismes de la globalisation viennent s'inscrire en contrepoint du figement du regard au seul niveau national et ils appellent à prendre en considération de nouveaux

paradigmes en faisant constamment appel à la variation des échelles. La notion de cosmopolitisme, qui demeure peut-être encore l'apanage de l'élite, permet toutefois de prêter attention à une nouvelle complexité des mégapoles africaines, effectivement de plus en plus transculturelles comme Luanda. Si ce cosmopolitisme n'est pas encore suffisamment le signe d'une démocratisation de l'accès à une éducation de qualité notamment, il est toutefois une invitation pertinente à emprunter la voie réflexive proposée par Mbembe (2015). Dans son article *L'Afrique planétaire*, il retrace un continent africain inscrit dans la globalisation et de plus en plus en relation, en circulation et en contact avec les différents espaces-mondes pensés par Wallerstein (1980).

*Le Continent est en passe de devenir le centre de gravité d'un cycle nouveau des migrations planétaires. Les Chinois s'installent au cœur de ses grandes métropoles et jusque dans ses bourgades les plus reculées, tandis que les colonies commerçantes africaines s'établissent dans plusieurs métropoles d'Asie. Dubai, Hong Kong, Istanbul, Guangdong et Shanghai prennent le relais des grandes destinations euro-américaines. Des dizaines de milliers d'étudiants s'en vont en Chine tandis que le Brésil, l'Inde, la Turquie et d'autres puissances émergentes frappent à la porte. Une extraordinaire vernacularisation des formes et des styles est en cours, et elle en train de transformer les grandes villes africaines en capitales mondiales d'une imagination à la fois baroque, créole et métisse (Mbembe, 2015 : 88).*

Cette vision de l'Afrique, un continent qui doit réussir à répondre à des enjeux de développement majeurs, a l'avantage de signaler et la richesse culturelle, et la nouvelle diversité des grands espaces urbains africains qui sont désormais de puissants pôles démographiques au niveau global. Mbembe souligne aussi, comme nous l'avons montré dans ce travail, le renouvellement et les mutations des relations Nord-Sud qui ouvrent la voie à de nouvelles problématiques pour la recherche en sciences sociales – le cas de la « Chinafrique » en étant un emblème fort et contemporain (*cf.* notamment Alden, 2007 ; Ampiah et Nadiu, 2008 ; Nguyen, 2009, 2012 ; Bokilo, 2001 ; Lampert et Mohan, 2013).

- (3) L'historiographie détaillée et construite à partir d'angles d'approche précis, ici le travail mené au chapitre 4 à partir des questions linguistiques et éducatives, est l'un des socles de la mise en œuvre effective de la double historicisation. Cette dernière est un processus particulièrement précieux dans l'analyse de corpus didactique pour intégrer l'impact de l'histoire sociale dans la constitution et l'évolution des productions matérielles d'un système éducatif national. Elle doit être opérée en tendant vers le recul nécessaire pour freiner un des biais du travail du chercheur qui, malgré lui,



historicise en étant ancré dans la réalité d'une époque et des préoccupations subjectives. Le chapitre 4 est un panorama fouillé et problématisé ouvrant de nombreuses perspectives de recherche. Par ailleurs, l'approche historique qui traverse l'ensemble de notre travail a permis, en réponse à deux de nos hypothèses de travail, de mettre au jour d'importantes caractéristiques de la culture éducative et du système éducatif contemporains. Une première caractéristique est le maintien postcolonial de grandes tendances éducatives instaurées durant la colonisation – la compartimentation des contenus et des savoirs ; l'exclusion des langues nationales au sein du système éducatif public ; la vision classique et utilitariste au plan idéologique de l'enseignement de la culture dans l'apprentissage des langues ; la persistance de la centration sur l'enseignant qui permet largement de questionner la pertinence des vues exogènes sur les pratiques de classe ; les disparités spatiales dans l'accès à la langue nationale et à l'école qui dépassent significativement la simple opposition espace urbain / espace rural et auxquelles la décentralisation tâtonnante n'a pas encore su répondre au plan quantitatif (comme le montre par exemple le caractère minoritaire de l'accès à l'enseignement supérieur). Une seconde caractéristique découle de l'examen des traces laissées à différentes époques en lien avec les finalités didactiques et idéologiques attribuées aux matériels pédagogiques pour l'alphabétisation et pour l'enseignement / apprentissage du FLE. L'analyse portant sur un corpus contemporain aboutit ainsi à permettre de comprendre ce qui a présidé à la production et ce qui constitue un héritage véhiculé par les différents auteurs. Le chapitre 9 met au jour la façon dont l'intense coopération entre Cuba et l'Angola dès les premières années d'indépendance résulte en une forme de silence, voire de mutisme, au niveau national à l'époque contemporaine alors même que sa prise en compte est indispensable pour appréhender certaines incohérences didactiques du corpus examiné. L'évolution de l'idéologie d'état après le retrait des troupes cubaines puis à la fin de la guerre explique en partie pourquoi il semblerait que l'État et les Angolais eux-mêmes aient fait table rase de cette contribution cubaine dans le domaine éducatif. Enfin, une troisième caractéristique relève de la persistance de défis auxquels le système éducatif n'a pas réussi à répondre jusqu'à maintenant. Les observations découlant de l'examen du système éducatif mené au chapitre 6, à travers le prisme de la langue française, soulignent en quoi les objectifs globaux promus et financés par la Communauté internationale sont loin d'être atteints (goulots d'étranglement à la fin de chaque cycle,

absence de profils d'apprenants clairement définis, manque général de données pour la planification, système de formation initiale défaillant, etc.).

- (4) Les réflexions relatives au postcolonialisme s'avèrent fécondes pour l'étude du contexte national angolais. Elles ont l'avantage de permettre de garder à l'esprit une certaine prégnance de la relation centre-périphérie. Leurs apports conceptuels renforcent la nécessité d'historiciser les discours et le corpus examinés et contribuent au questionnement du chercheur sur son positionnement vis-à-vis de son objet d'étude. Tout au long de ce travail, nous nous sommes attachée à faire ressortir les tensions justement engendrées par les caractéristiques de l'ethnocentrisme scientifique pour tendre à le dépasser. Ainsi, tout en faisant majoritairement appel à des catégories et des concepts pensés dans les centres occidentaux (par exemple les périodes canoniques du cadre historique), la démarche réflexive engagée dans le cadre conceptuel a néanmoins mené à une forme de dépassement épistémique, en présentant par exemple un abord critique des politiques supranationales en faveur des langues et de l'éducation. L'époque d'élaboration de cette thèse est propice, au plan épistémique, à transcender l'eurocentrisme de la recherche en sciences humaines. Les conditions de la recherche dans un monde historiquement globalisé, en particulier au niveau de la circulation des idées qui est indéniablement en croissance, même si elle est encore inégalitaire, ont prêté à la mise à profit de ressources transnationales, multilingues et multiculturelles. Pour une nation postcoloniale telle que l'Angola où le système de formation initiale est défaillant, la réception des concepts didactiques sollicités dans le dispositif de formation des enseignants mérite ainsi d'être repensée. Le transfert des boîtes à outils théoriques et méthodologiques, qui demeurent majoritairement pensés dans les centres occidentaux, vers des contextes du Sud, ne peut être considéré comme évident. C'est donc bien une réflexion et une étude en amont de l'intervention qui sont nécessaires pour contextualiser l'intervention. L'idée n'est pas de particulariser chaque intervention mais plutôt de prendre en compte la diversité des contextes en acceptant le postulat du caractère indispensable d'une connaissance des réalités des contextes et de leurs spécificités.
- (5) Une conception dynamique des contextes, qu'ils soient globaux, nationaux ou locaux, enjoint de varier les échelles d'analyse. La variation des échelles d'analyse est l'un des outils méthodologiques centraux de cette thèse. Elle est un moyen pour appréhender

avec une plus grande finesse la complexité des sociétés contemporaines et elle permet de mettre en résonance le quantitatif et le qualitatif, le micro et le macro, le formel et l'informel, le politique et l'individuel, le groupe et le singulier. Grâce à son usage, l'ensemble de la partie 2 constitue un apport substantiel pour le champ de la didactique des langues et des cultures, en particulier pour les réflexions portant sur l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, du portugais langue seconde et des langues nationales maternelles. Le chapitre 5 en particulier nous a permis d'accroître et d'affiner le savoir jusqu'alors disponible dans le champ de la sociolinguistique et de produire des analyses et des données cruciales pour entamer toute action en politique linguistique et en politique éducative afférentes à l'enseignement / apprentissage en et des langues. La complexité du contexte sociolinguistique angolais, si elle n'est pas réduite, bénéficie par ce travail d'un éclairage, d'éléments de compréhension, de pistes concrètes d'aménagement qui pourraient – et idéalement pourront – venir répondre aux enjeux actuels. Le caractère unique du changement de langue en Angola, qui confère à ses locuteurs un capital culturel, social et économique, trouve ici matière à être mieux compris, à appréhender ses enjeux et donc à proposer des pistes pour l'aménagement et l'application. La diminution de l'usage des langues endogènes prend la forme d'un continuum dans la mesure où une distance colossale sépare une province du littoral telle que celle de Bengo, où 86 % de la population a le portugais pour langue maternelle, d'une province de l'intérieur telle que celle de Lunda Norte, où la quasi totalité de la population a une langue maternelle différente de celle qui domine socialement en Angola. Les résultats obtenus par le biais de la variable de l'âge confirment que le changement de langue s'inscrit dans la durée et ils laissent supposer une disparition plus ou moins rapide des langues nationales. Même si le problème de l'endogénéité inhérente aux questionnaires d'enquête doit conduire à la prudence dans la formulation de recommandations en terme de politiques linguistiques et éducatives, l'esquisse des langues en présence par province (*cf.* figure 29 : 255) réactive la pertinence d'une entrée dans les apprentissages suivant le système du bilinguisme additif pour répondre aux principes d'égalité des chances et dans l'éducation. Sachant que les études à ce propos abondent et permettent d'envisager différentes modalités pour une éducation bilingue et que le recours aux langues nationales dans les systèmes éducatifs en Afrique est bel et bien en voie de développement (Maurer, 2011 ; Fantognon, 2015), une école plus inclusive à travers l'espace angolais est tout à fait

envisageable. Elle demeure néanmoins complètement soumise à un changement au niveau de l'agenda national, qui en l'état, ne fait que renforcer le monolinguisme de la nation (*cf.* chapitre 6 et Augusto, 2012). Dans le cas où cet agenda évoluerait, la rareté des corpus en langues nationales constituerait un frein pour l'application. D'après le chapitre 4, les écrits missionnaires sont les seules véritables ressources pouvant constituer un corpus initial pour l'étude, la description et, éventuellement, la normalisation nécessaires au développement de l'alphabétisation en langues nationales. Toutefois, un travail précis et complet de référencement de l'ensemble des corpus reste à faire, tâche d'autant plus ardue que le contexte angolais a été le terrain de missions religieuses extrêmement diverses et que l'Institut national des langues créé au lendemain de l'indépendance n'est pas un acteur sérieux dans la préservation des langues nationales. Il est enfin important de rappeler que les premières statistiques disponibles pour la période postcoloniales, produites grâce à l'appui des grands bailleurs de fond, ont servi de base (discutable et donc discutée, *cf. Supra.* chapitre 5 : 245-246) à l'actualisation et à l'analyse sur l'écosystème linguistique contemporain en Angola. Ainsi, ce travail est pour partie tributaire de ressources émanant d'un système qui, par ailleurs, fait l'objet d'une mise à distance et d'une critique réflexive. En particulier, la partie finale du chapitre 4 passe au crible les caractéristiques des politiques exogènes en faveur des langues et de l'éducation et la conclusion du chapitre 9 met en garde au sujet de l'impact des stratégies d'extraversion, processus actifs au niveau de nombreuses élites dirigeantes en Afrique (Bayart, 1989). En conséquence, un recensement national de qualité et, en premier lieu, un système d'état civil fonctionnel demeurent indispensables pour pouvoir statuer objectivement sur nombre de décisions politiques à prendre et d'aménagements adaptés au contexte. Ces deux vastes chantiers devraient être des priorités dans la décennie à venir pour le gouvernement angolais. Enfin, les orientations et les propositions exposées dans cette thèse ne pourront faire figure de contribution que si le Gouvernement angolais décide d'accorder à l'éducation l'attention et le budget requis et en fait donc une des priorités de sa politique.



---

## Références

## Ouvrages et articles

- Abdallah-Preteuille M. (2004), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- Agier M. (2004), *La sagesse de l'ethnologue*, Paris, L'œil neuf.
- Agier M. (2013) « Le tournant contemporain de l'anthropologie », *Penser global, Socio*, n°1, mars, p.77-93.
- Alden C. (2007), *China in Africa*, Londres / New York, Zed Books ; Le Cap, David Philip.
- Alden C. et Alves. A. C. (2010), « La Chine et les ressources naturelles de l'Afrique », *Les Temps Modernes*, vol.1, n°657, p.28-51.
- Almeida M. M. (2004), *Estratégias de cooperação para o uso da língua Portuguesa nos PALOP. O caso de Angola*. Mémoire de Master, Lisbonne, Universidade Aberta
- Althusser L. (1965), *Pour Marx*, Paris, Maspero.
- Althusser L. (1970), « Idéologie et appareils idéologiques d'État », *Positions*, Paris, Éditions sociales, p.67-125.
- Ampiah K. et Nadiu S. (eds.) (2008), *Crouching Tiger, Hidden Dragon? Africa and China*, Scottsville, University of KwaZulu-Natal Press.
- Andrade M. De (1971), *La Guerre en Angola. Étude socio-économique*, Paris, Maspero.
- Appadurai (2001) [1996], *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.
- Appiah K. A. (2006), *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, New York, W. W. Norton, 2006.
- Arditty J. et Vasseur M.-T. (1999), « Interaction et langue étrangère : Présentation », *Langages*, 33<sup>ème</sup> année, n° 134, *Interaction et langue étrangère*, p. 3-19.
- Auger N. (2011), « Les manuels : analyser les discours », Blanchet P. et Chardenet P. (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AUF / Éditions des archives contemporaines, p.313-316.
- Auger N. et Verdelhan-Bourgade M. (2011), « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations », Blanchet P. et Chardenet P. (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AUF / Éditions des archives contemporaines, p.307-312.
- Augusto A. F. (2012), *Assessing the Introduction of Angolan Indigenous Languages in the Educational System in Luanda: A Language Policy Perspective*, Mémoire de Master, Johannesburg, Université de Witwatersrand.

- Bakewell O. (dir) (2009), *South-South Migration and Human development. Reflections on African Experiences*, Oxford, International Migration Institute, [en ligne], ><http://www.imi.ox.ac.uk/pdfs/wp/wp-15-oliver-bakewell-south-south-migration><.
- Balandier G. (1951), « La situation coloniale : approche théorique », *les Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 11, Paris, Presses universitaires de France, p. 44-79.
- Bancel N., Bernault F, Blanchard P. et al. (dir) (2010), *Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*, Paris, Éditions La Découverte.
- Bancel N. et Blanchard P. (2006), *Culture post-coloniale 1961-2006 : traces et mémoires coloniales en France*, Paris, Éditions Autrement.
- Baneth-Nouailhetas E. (2006), « Le postcolonial : histoire de langues », *Hérodote*, n°120, 1<sup>er</sup> trimestre, Paris, La Découverte.
- Barata O. S. (1964), « Aspectos das condições demográficas de Angola », *Angola. Curso de extensão universitária, ano lectivo de 1961-1964*, Lisbonne, Junta de investigação do Ultramar, Instituto de ciências sociais e política ultramarina.
- Barbeitos A. (1997), « Une perspective angolaise sur le lusotropicalisme », *Lusotropicalisme. Idéologies coloniales et identités nationales dans les mondes lusophones*, *Lusotopie*, Paris, Karthala, p.309-326.
- Baudelot C. (1967), « Avant- Propos », Sapir E., *Anthropologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bayart J.-F. (1999), « L’Afrique dans le monde : une histoire d’extraversion », *Critique internationale*, n°5, p. 97-120.
- Bayart J.-F. (2010), *Les études postcoloniales : un carnaval académique*, Paris, Karthala.
- Beacco J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre.
- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. et Véronique D. (dir.) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues*, Paris, PUF.
- Beacco J.-C., Byram M. Cavalli M. et al. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l’Europe.
- Beacco J.-C. (2011), « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », in Blanchet P. et Chardenet P. (ed.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AUF / Éditions des archives contemporaines, >[http://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=819](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819)<.
- Beacco J.-C. (dir) (2013), « Présentation », *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Les Éditions Didier, p.7-34.



- Beacco J.-C. (2014), « Pour une gestion de la complexité en didactique du français et des langues », Aguilar J., Brudermann C. et Leclère M. (dir), *Langues, cultures en pratiques en contexte : interrogations didactiques*, Paris, Riveneuve éditions, p.315-331.
- Beck U. (2006), *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Paris, Aubier.
- Benot Y. (1975), *Indépendances africaines : idéologies et réalités*, Paris, Maspero.
- Benrabah M. (1999), *Langue et pouvoir en Algérie, Histoire d'une traumatisme linguistique*, Paris, Séguier.
- Bento M., Defays J.-M. et Meunier D. (2014), « La transposition en didactique du FLE et du FLS », *Recherches et applications*, n°55, Janvier, Paris, Clé International / FIPF.
- Benveniste E. (1966, 1974), *Problèmes de linguistique générale*, Vol. I et II, Paris, Gallimard.
- Bérard E. (1992), *L'approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, Broché.
- Bertaux D. (1986), « fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche », Desmarais D et Grell P. (éds.), *Récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- Bertaux D. (1997), *Les récits de vie : perspective ethnolinguistique*, Paris, Nathan Université.
- Besse H. (1995), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier
- Bhargava R. (2013), « Pour en finir avec l'injustice épistémique du colonialisme, *Socio*, n°1, p.41-75.
- Bieger-Merkli C. (2010), *La « Communauté des pays de langue portugaise ». Un espace interculturel de coopération basé sur la langue ?*, Turin, L'Harmattan Italia.
- Birmingham D. (1966), *Trade and Conflict in Angola, The Mbundu and their Neighbours under the influence of the Portuguese 1483-1790*, Oxford, The Clarendon Press, Oxford Studies in African Affairs.
- Bissio B. (1979), *Os Cubanos na África*, São Paulo, Global.
- Blanche-Benveniste C. et Valli A. (coord) (1997), « L'intercompréhension, le cas des langues romanes », recherches et applications, janvier, Paris, Hachette.
- Blanchet P. et al. (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF.
- Blanchet P. (2011), « Nécessité d'une réflexion épistémologique », Blanchet P. et Chardenet P. (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AUF / Éditions des archives contemporaines, p.9-19.
- Blench R. et Williamson K. (2004), « Le niger-congo », *Les langues africaines*, Paris, Karthala, p.21-54.
- Blommaert J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Bokilo J. (2011), *La Chine en Afrique : la Chine en concurrence avec les anciens partenaires de l'Afrique et les pays BRICS*, Paris, L'Harmattan.
- Bonvini E. (1993), « Tradition orale en Angola : des mots pour le dire », *Notre Librairie*, n°115 octobre-décembre , CLEF, p.8-17.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Bourdieu P. (1992), *Réponses*, avec Loïc Wacquant, Paris, Seuil
- Bourdieu P. (1998) [1992], *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu P. (2001), *Science de la science et réflexivité, Cours du Collège de France 2000-2001*, Paris, Éditions Raisons d'agir.
- Boutin A. B. (2002), *Description de la variation : études transformationnelles des phrases du français en Côte d'Ivoire*, thèse de doctorat, Université Grenoble III.
- Bouveresse J. (2003), *Bourdieu, savant & politique*, Marseille, Agone.
- Braslavsky C. (2003), *The curriculum*, Genève, Bureau international pour l'éducation / Unesco [en ligne], >[http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/3c70bf409f9a7d3e072f80d8c7dcc597cecilia+e.pdf](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/3c70bf409f9a7d3e072f80d8c7dcc597cecilia+e.pdf)<.
- Bréal M. (1877), *Mélanges de mythologie et de linguistique*, Paris, Librairie Hachette et Cie, ><http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k36115b>
- Brennan T. (2006), « Du développement à la mondialisation : les études postcoloniales et la théorie de la mondialisation », in. Lazarus N. (dir.), *Penser le postcolonialisme. Une introduction critique*, Paris, Éditions Amsterdam, p.203-227.
- Brooks R. et Waters J. (2011), *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*, Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- Brooks R. et Kim T. (2012), *Internationalisation, Mobile Academics, and Knowledge Creation in Universities: a Comparative Analysis. Final Report*, Society for Research Into Higher Education, p.1-18, ><https://www.srhe.ac.uk/downloads/TerriKimReport>
- Bulot T. (dir.) (2004), *Lieux de ville et identité. Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol.1, Paris: L'Harmattan.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon : Philadelphia Multilingual Matters.

- Cahen M. et al. (2000), *Pays lusophones d'Afrique – Sources d'information pour le développement*, Paris, IBISCUS / CEAN.
- Calhoun C. et Wieviorka M. (2013), « Manifeste pour les sciences sociales », *Penser global, Socio*, n°1, mars, p.5-39.
- Calvet L.-J. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures.
- Calvet L.-J. (2002) [1974], *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot et Rivages.
- Calvet L.-J. et Juillard C. (ed.) (1996), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités. Premières Journées scientifiques du Réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues*, AUPELF / UREF, Beyrouth, FMA.
- Canale M. et Swain M. (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied linguistics*, vol.1, n° 1.
- Carral F. (1999), « Le portugais parlé à Luanda : choix de la langue / choix identitaire », in Parlebas P. (dir.) *Territoires et regards croisés. Éducation, langage, société*, Paris, L'Harmattan, p.183-200.
- Carral F. (1997), *L'usage de la langue portugaise dans la ville de Luanda – Angola*, mémoire de DEA, Paris, Université René Descartes Paris 5.
- Cardoso P. (dir.) (2004), *Atlas de lusofonia – Angola*, Lisbonne, Préfácio.
- Cardoso Monteiro Silva E. (2012), *Problemas e Desafios na Formação Inicial de Professores em Angola, um estudo nos ISCED da Região Académica II*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Braga, Universidade do Minho.
- Castellotti V. et Moore D. (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? », in Blanchet P. et al., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF. p. 197-217.
- Castellotti V. (2014), « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? », *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Paris, Université Paris Descartes, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, p.125-139, >[http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes\\_colloque\\_contexte\\_\\_global\\_et\\_contextes\\_locaux\\_sorbonne\\_nouvelle\\_paris\\_3\\_2014.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf)<.
- Castro F. (1976), *Angola, Giron africain*, La Havane, Editorial de ciencias sociales.
- Causa M. (2007), « Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation », *Recherches et applications*, n°41, Paris, FIPF / Clé International, p.169-179.

- Centre national de recherche scientifique – Institut national de la langue française de Nancy (1992), *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles (1789-1960)*, Paris, Gallimard.
- Césaire A. (1935), « Conscience raciale et révolution sociale », *L'Étudiant Noir*, Journal mensuel de l'association des étudiants martiniquais en France, mai-juin.
- Chabal P. (1983), *Amílcar Cabral: Revolutionary Leadership and Peoples' War*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chabal P. (ed.) (2002), *A History of Postcolonial Lusophone Africa*, Bloomington, Indiana University Press.
- Chakrabarty D. (2000), « *Subaltern Studies* and Postcolonial Historiography », *Nepantla. Views from South*, Vol.1, Durham, Duke University Press, p.9-32.
- Chaudenson R. (2001), « Les langues dans l'espace francophone : vers la notion de partenariat », in. Calvet L.-J. et Chaudenson R. (dir.), *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, Paris, L'Harmattan / Institut de la francophonie.
- Chavagne J.-P. (2005), *La langue portugaise d'Angola. Étude des écarts par rapport à la norme du portugais*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, >[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/chavagne\\_jp#p=0&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/chavagne_jp#p=0&a=top)<.
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Chien C. L. et Chiteng Kot F. (2012), « New Patterns in Student Mobility in the South Africa Development Community », *UIS Information Bulletin*, n°7, Unesco.
- Chiss J.-L. (2004), « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français », Barré-de Miniac C., Brissaud C. et Rispail M. (éds.), *La littératie (Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture)*, Paris, L'Harmattan, p. 43-52.
- Chiss J.-C. et Cicurel F. (2005), « Présentation générale. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in Beacco J.-C. et al. (dir). 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 1-9.
- Chiss J.-L. (2010), « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? », *Interrogations épistémologiques en didactique des langues. Recherches et applications*, n°48, juillet. Paris : Clé International. p.37-45.
- Chiss J.-L. (2013), « La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle », Beacco J.-C. (dir), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Les Éditions Didier, p.99-112.

- Chiswick B. R. et Miller P.W. (1995), « The endogeneity between language and earnings: international analyses », *Journal of Labor Economics*.
- Chomsky N. (1971 [1965]), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Éditions du Seuil.
- Choppin A. (1992), *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation.
- Cicurel F. (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Cicurel F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- Cicurel F. (2013), « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du soi », *Synergies*, Pays Scandinaves, n°8, p.19-33, ><http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf><.
- Clavaron Y. (dir.) (2011), *Études postcoloniales*, Paris, Société française de littérature générale et comparée.
- Clément P. (2004), « Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie », *Actes du Colloque Sciences, médias et société*, Lyon, ENS-LSH, p.53-69
- Coelho S. (2002), « Língua oficial e línguas nacionais », *Revista Internacional de língua portuguesa*, n°2, avril, Lisbonne, Associação das Universidades de Língua portuguesa (AULP), p.24-45.
- Collingon B. (2007), « Note sur les fondements des *postcolonial studies* », *EchoGéo*, [en ligne], ><http://echogeo.revues.org/2089> ; DOI : 10.4000/echogeo.2089<.
- Conrad J. (2006) [1899], *Heart of Darkness*, Londres, Penguin Classics.
- Copans J. (1971), « Pour une histoire et une sociologie des études africaines », *Cahiers d'études africaines*, n°43, p.422-447.
- Coquery-Vidrovitch C. (2009), *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Paris, *Agone* 9-14
- Coquery-Vidrovitch C. (2010) « Le tropisme de l'université française face aux « postcolonial studies », Bancel et al. (dir), *Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*, Paris, Éditions La Découverte, p.317-327.
- Corkin L. (2008), « All's Fair in Loans and War: The Development of China-Angola », Ampiah K. et Nadius. (eds.), *Crouching Tiger, hidden dragon ? Africa and China*, Scottsville, University of KwaZulu-Natal Press, p.108-124.
- Cosse J. P. et Sanchez J. (1976), *Angola : le prix de la liberté*, Paris, Syros.
- Coste D. et Courtilon J. (1976), *Un Niveau Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste D. et Galisson R. (dir) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Coste D. (1984), « Les discours naturels de la classe », *Interaction et communication*, le FDLM, n°183, fév-mars, p.16-25.

- Coste D. (ed.) (1984b), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour l'histoire*, Paris, Hatier.
- Coste D. (1989), « Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et la didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations », Galisson R. et Roulet E. (dir.), « Vers une didactique du français ? », *Langue française*, n°82, mai, Paris, Larousse, p.20-27.
- Coste D. (2011), « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle », in. Martinez P., Miled M., Tirvassen R. (coord). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues cultures. Recherches et application*, n°49, janvier, Paris, Clé International/FIPF, p. 16-22.
- Coursil J. (1998), « L'éloge de la muette », *Linx* n°10, p.149-166, ><http://linx.revues.org/989><.
- Cumbe C. et Muchanga A. (2001), « Contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain », *Cahiers d'Études africaines*, n°163-164, *Langues déliées*, p.595-618, ><http://etudesafricaines.revues.org/111><.
- Cuq J.-P. (1991), *Le Français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- Cuvelier J. (1946), *L'Ancien Royaume du Congo*, Bruges, Desclée de Brouwers.
- Cuvelier J. et Jadin L. (1956), « L'ancien Congo d'après les archives romaines (1518-1640) », *Revue belge de philologie et d'histoire*, Vol. 34, n° 4, p. 1148-1152, >[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph\\_0035-0818\\_1956\\_num\\_34\\_4\\_2014\\_t1\\_1148\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_1956_num_34_4_2014_t1_1148_0000_2)<.
- Dabène L. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Daoust D. et Maurais J. (1987), « L'aménagement linguistique », Maurais J. (dir.), *Politique et aménagement linguistiques*, Québec, Conseil de la langue française, p.7-46.
- Darwin C. (2013) [1859], *L'origine des espèces*, Paris, Éditions du Seuil.
- Debono M. (2014), « La contextualisation, une dynamique glocalisante. Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements », *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Paris, Université Paris Descartes, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, p.125-139, >[http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes\\_colloque\\_contexte\\_\\_global\\_et\\_contextes\\_locaux\\_sorbonne\\_nouvelle\\_paris\\_3\\_2014.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf)<.
- De Carlo M. (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International.

- De Féral C. (2009) « Le nom des langues en Afrique sub-saharienne. Pratique, dénominations, catégorisations », De Féral C. (dir.), *Le nom des langue III*, Bibliothèque des cahiers de l'institut de linguistique de Louvain n°124, Louvain-La-Neuve, Peeters, p.9-17.
- Demeuse M. et Strauven C. (2013), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, 2<sup>ème</sup> ed., Bruxelles, De Boeck.
- De Pietro J.-F. (1988), « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et société*, n°43, p.65-89.
- Derivry-Plard M. (2006), « Les enseignants « natifs » et les enseignants « non-natifs » de langue(s) étrangère(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°55, Montpellier, Institut d'études françaises pour étrangers, p.101-108.
- Détrez C. (2005), « Le capital culturel », *Idées*, n°142, p.6-13.
- Develay M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- Develay M. (1997), « Origines, malentendus et spécificités de la didactique », *Revue française de pédagogie*, *Penser la pédagogie*, Vol. 120, p.59-66, >[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_120\\_1\\_1156](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1156)<.
- Dewey J. (1902), *The child and the curriculum*, Chicaho et Londres, The university of Chicago Press, >[https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft/childandcurricul00deweuoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft/childandcurricul00deweuoft_djvu.txt)<.
- D'Hainaut L. (1990), « Des fins aux objectifs de l'éducation », *Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Genève, Labor.
- Diallo I. (2014), « Emirati students encounter Western teachers: tensions and identity resistance », *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, n°11 (2), ><http://lthe.zu.ac.ae><.
- Diarra B. (1995), « Choix et description des langues nationales par rapport à leur utilité dans l'alphabétisation et l'éducation en Angola », Ouane A. (dir.), *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Études de l'IUE n°3, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation, p.319-338.
- Dreyfus M. (2006), « Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches », *Revue française de linguistique appliquée*, n°1, Vol. XI, p. 73-84.
- Dufour F. (2010), *De l'idéologie coloniale à celle du développement. Une analyse du discours France-Afrique*, Paris, L'Harmattan.

- Dumont P. (1983), *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Karthala / ACCT.
- Durkheim E. (1968) [1922], *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- Egle R., Hendry D. et Richard J. (1983), « Exogeneity », *Econometrica*, n°5, p.277-304.
- El Tahri J. (2007), *Cuba, une odyssée africaine, 1961-1991*, Paris, Arte Éditions.
- Enders A. (1994), *Histoire de l'Afrique lusophone*, Paris, Éditions Chandeigne.
- Engels F. et Marx K. (1982) [1845-1846], *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions sociales.
- Engels F. et Marx K. (2004) [1848], *Manifeste du parti communiste*, Paris, Éditions 10/18.
- Estermann C. (1983) [1960-1961], *Etnografia de Angola (sudoeste e centro), coleção de artigos dispersos*, Vol. I et II, Lisbonne, Instituto de investigação científica tropical.
- Fabre D., Jamin J. et Massenzio M. (2010), « Jeu et enjeu ethnographiques de la biographie », *L'Homme*, n° 195-196, p. 7-20.
- Fantognon C. (2015), *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES. Cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin. Entre contextualisation, réflexivité et médiation*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Favennec J.-P. et al. (2003), « Les nouveaux enjeux pétroliers en Afrique », *Politique africaine*, janvier, n° 89, p. 127-148.
- Fele B. (2002) [1953], « Qu'est-ce que le « luso tropicalismo » ? », *Présence africaine*, Vol.1, n°165-166, p.37-45, ><http://www.cairn.info/revue-presence-africaine-2002-1-page-37.htm><.
- Ferguson C. A. (1959), « Diglossia », *Word*, vol.15, p.325-340.
- Ferguson C. A. (1996) [1991], « Epilogue: Diglossia Revisited », in Elgibali A. (ed.), *Understanding Arabic. Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honour of El-Said Badawi*, Le Caire, The American University in Cairo, p.49-67.
- Fernando J. et Ntongo Z. (2002), *Angola, povos e línguas*, Luanda, Nzila.
- Fernandes de Oliveira M. A. (1970), *Luanda « île » créole*, Lisbonne, Agência Geral do Ultramar.
- Ferry J. (2010) [1893-1898], *Discours et opinions de Jules Ferry*, Paris, Broché.
- Ferry J., Lumumba P. E. et Touré A. S (2010), « *Africains, levons-nous !* » : discours de Patrice Lumumba, prononcé à Ibadan (Nigeria), 22 mars 1959, suivi de « *Nous préférons la liberté* » : discours de Sékou Touré, prononcé face au général de Gaulle, à Conakry (Guinée), 25 août 1958. Et de « *Le devoir de civiliser* » : discours de Jules Ferry, à la Chambre des députés, 28 juillet 1885, Paris, Éditions Points.
- Fiorotti S. A. (2012), *Conhecer para converter ou algo mais ? : leitura crítica das etnografias missionárias de Henri-Alexandre Junod e Carlos Estermann*, São Paulo, Universidade metodista de São Paulo, Mémoire de Master, >[http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3156](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3156)



<.

- Fishman J. (1967), « Bilingualism With and Without Diglossia ; Diglossia With and Without Bilingualism », *Journal of Social Issues*, vol.23, 2, Hoboken, Wiley-Blackwell, p.29-38.
- Fishman J. A. (1972), *Language in Sociocultural Change. Essays by Joshua A. Fishman*, Stanford, Stanford University Press.
- Fontanille J. (2015), « La sémiotique face aux grands défis du XXIème siècle », *Actes sémiotiques*, N°118, Université de Limoges, ><http://epublications.unilim.fr/revues/as/5320><.
- Foucault M. (1966), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (1971), *L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Paris, Gallimard.
- Freyre G. (1952) [1933], *Maîtres et esclaves (Casa grande e Senzala)*, Paris, Gallimard.
- Gadet F. (2007), « La variation de tous les français », *Linx*, n°57, p.155-164, ><http://linx.revues.org/306><.
- Galisson R. (1980), *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé International.
- Galisson R. et Roulet E. (dir.) (1989), « Vers une didactique du français ? », *Langue française*, n°82, mai, Paris, Larousse.
- Galisson R. et Puren C. (1999), *La formation en question*, Paris, Clé International.
- Galvão H. (1935), *Portugal não é um país pequeno ; superfície do império colonial português comparada com a dos principais países da Europa*. Carte. Penafiel, Câmara Municipal, ><http://purl.pt/11440><.
- Germain C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International.
- Germain C. (1995), « Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) ». *Histoire Épistémologie Langage*, tome 17, fascicule 1, Chiss J.-C. et Coste D. (dir.) *Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIXe siècle/début du XXe siècle)*, p.115-141, >[http://www.persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_1995\\_num\\_17\\_1\\_2405](http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1995_num_17_1_2405)<.
- Gide A. (1995) [1927], *Voyage au Congo*, Paris, Folio.
- Goheneix A. (2008), « Les élites africaines et la langue française : une appropriation controversée », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 40 / 41, ><http://dhfiles.revues.org/117><.
- Goheneix A. (2012), « Stratification linguistique et ségrégation politique dans l'Empire français : l'exemple de l'AOF (1903-1945), *Glottopol*, n°20, juillet, *Linguistiques et*

- colonialismes*, p.82-103, >[http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_20/gpl20\\_06goheneix.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_20/gpl20_06goheneix.pdf)<.
- Gonçalves P. (1993), « Parler (du) portugais au Mozambique », *La revue du livre*, n°113, p.13-15.
- Gorski Severo C. (2011), « Línguas e discursos : Heterogeneidade linguístico-discursiva e poder em Angola », *Veredas, revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, vol.15, Santiago de Compostela, Unidixital, p.19-46.
- Gramsci A. (1971) [1926-1934], *Lettres de prison*, Paris, Gallimard.
- Greenberg J. H. (1963), *The languages of Africa*, Bloomington, Indiana University Press.
- Grimes B. (ed.) (1996), *Ethnologue: Languages of the World*, Dallas, Summer institute of Linguistics ; Arlington, Université du Texas, Arlington.
- Grosfoguel R. (2010) « Vers une décolonisation des « uni-versalismes » occidentaux : le « pluri-versalisme décolonial », d'Aimé Césaire aux zapatistes », Bancel N. et al. (dir.), *Ruptures postcoloniales*, Paris, Éditions La Découverte, p.119-138.
- Guerini F. (2008), « Multilingualism and Language Attitudes in Ghana: a Preliminary Survey », *Ethorêma. Lingue, Popoli e Culture. Rivista annuale dell'associazione Ethorêma*, n°4, p.1-33, ><http://www.ethnorema.it/pdf/numero%204/03%20Articolo%201%20Guerini.pdf><.
- Guha R. (ed.) (1982), *Subaltern Studies: Writings on south Asian History and Society*, Vol.1, New Delhi, Delhi Oxford University Press.
- Güldeman T. et Vossen R. (2004), « Le khoisan », *Les langues africaines*, Paris, Karthala, p.121-148.
- Gumperz J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, CUP.
- Gumperz J. (1989a), *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Gumperz J. (1989b), *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- Gumperz J. (2001), « Contextualization and Ideology in Intercultural Communication », Orletti F., Gunthner S. et Di Luzio A., *Culture in communication : analyses of intercultural situations*, Amsterdam John Benjamins Publishing Co., p.35-53.
- Halaoui N. (2005), *Langues et systèmes éducatifs dans les États francophones d'Afrique subsaharienne*, Paris, Éditions autrement.
- Hall E. T. (1971) [1966], *La dimension cachée*, Paris, Éditions du Seuil.
- Hartog F. (2003), *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil.
- Hatzky C. (2012), « Cuba's Educational Mission in Africa: The Example of Angola », Hickling-Hudson A., Corona Gonzáles J. et Preston R. (dir.), *The Capacity to Share. A study of Cuba's*

- International Cooperation in Educational Development*, New York, Palgrave Macmillan's, p. 141-159.
- Hatzky C. (2014), *Cubans in Angola: South-South Cooperation and Transfers of Knowledge 1976-1991*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Heller M. (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Éditions Didier.
- Hobsbawm E. J. (1959), *Primitive Rebels: Studies in Archaic Forms of Social Movement in the 19th and 20th centuries*, Manchester, Manchester University Press.
- Hobsbawm E. J. (1999) [1994], *L'Âge des extrêmes. Histoire du court XXe siècle*, Bruxelles, Éditions complexes.
- Hobsbawm E. J. (2012) [1987], *L'ère des empires : 1875-1914*, Paris, Pluriel.
- Humboldt W. (2000) [1828], *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Paris, Éditions du Seuil.
- Huver E. (2014), « Quand "contexte" homogénéise la diversité, Ou : Parler de la diversité sans "contexte" », *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Paris, Université Paris Descartes, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, p.140-154, >[http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes\\_colloque\\_contexte\\_\\_global\\_et\\_contextes\\_locaux\\_sorbonne\\_nouvelle\\_paris\\_3\\_2014.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf)<.
- Hymes D. H. (1962), « The ethnography of Speaking », Gladwin T et Sturtevant W. C. (ed.), *Anthropology and Human Behavior* Washington, Anthropology Society of Washington, p. 13–53.
- Hymes D. H. (1972), « On communicative competence », Holmes J. et Pride J. B. (ed.) *Sociolinguistics* London, Penguin, p.269-293.
- Hymes D. H. (1974), *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania.
- Hymes D. (1991), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier / Didier.
- Inverno Coragem L. C. (2011), *Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola: Evidence from Dundo (Lunda Norte)*, Thèse de doctorat, Université de Coimbra.
- Iwara A. U. et Mveng E. (eds.) (1977), *Colloquium proceedings – Colloquium on Black Civilization in Education. Second World Black and African of Arts and Culture*, Vol.1, Lagos, Federal Military Government of Nigeria.
- Jackson P. W. (1968), *Life in classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson K. E. (2009), *Second language teacher education: a sociocultural perspective*, New York ; London, Routledge.

- Jones R. H., Scollon R. et Scollon S. W. (2012), [1995], *Intercultural Communication. A discourse approach*, 3<sup>ème</sup> éd., Chichester, Wiley-Blackwell.
- Juillard C. (1995), *La vie des langues à Ziguinchor*, Paris, Éditions du CNRS.
- Kamwangamalu N. M. (2003), « Social change and language shift: South Africa », *Annual Review of Applied Linguistics*, n°23, p. 225-242.
- Kavungo Mayimona M. (2009), *Gestion des ressources humaines et réforme éducative en Angola. « Planification, recrutement et mobilité du personnel enseignant »*, Thèse de doctorat, Saint-Quentin-en-Yvelines, Université de Versailles.
- Kim T. (2010), « Transnational Academic Mobility, Knowledge and Identity Capital in Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education », Fahey J. et Kenway J. (ed.) *Special Issue on International Academic Mobility*, Vol. 31, n°5, octobre, p.577-592, Routledge journal, ><http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2010.516939><.
- King A. (2000), « Une joute verbale : le postcolonialisme », *Africultures* n°28, mai, p.23-29.
- Ki-Zerbo J. (1977), « Culture, Education and development in Africa », *Colloquium on Black Civilization and Education, Colloquium Proceedings*, Vol. 1, Lagos, Federal Military Government of Nigeria, p.105-113
- Kouango A. M. (2002), *Cabinda un Koweït africain. Drame sur un baril de brut*, Paris, L'Harmattan.
- Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Kurtyka A. (2007), *From language to culture: on the intercultural dimension of foreign language learning and teaching*, Leahy A. et Pearson-Evans A., *Intercultural spaces: language, culture, identity*, Peter Lang Publishing, New York, p.57-72.
- Labourdette J.-F. (2000), *Histoire du Portugal*, Paris, Fayard.
- Labov W. (1976) [1972], *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Lacoste Y. (2006), « La question postcoloniale », *Hérodote* n°120, p.5-27, >[www.cairn.info/revue-herodote-2006-1-page-5.htm](http://www.cairn.info/revue-herodote-2006-1-page-5.htm)<.
- Lacoste Y. (2010), *La question post-coloniale. Une analyse géopolitique*, Paris, Fayard.
- Lahire B. (2010), « Postface », Elias N., *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse*, Paris, Éditions la Découverte, p.187-214.
- Lampert B. et Mohan G. (2013), *Chinese Migrants in Africa : Bilateral and Informal Governance of a Poorly Understood South-South Flow*, UNRISD, Genève, >[http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/httpNetITFramePDF?ReadForm&parentnid=2E1C833B43AB9E1EC1257D39002D00E7&parentdoctype=paper&netitpath=80256B3C005BCCF9/%28httpAuxPages%29/2E1C833B43AB9E1EC1257D39002D00E7/\\$file/Mohan%20and%20Lampert\\_Chinese%20Migrants%20in%20Africa.pdf](http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/httpNetITFramePDF?ReadForm&parentnid=2E1C833B43AB9E1EC1257D39002D00E7&parentdoctype=paper&netitpath=80256B3C005BCCF9/%28httpAuxPages%29/2E1C833B43AB9E1EC1257D39002D00E7/$file/Mohan%20and%20Lampert_Chinese%20Migrants%20in%20Africa.pdf)<.

- Lazarus N. (dir.) (2006), *Penser le postcolonialisme. Une introduction critique*, Paris, Éditions Amsterdam.
- Leclerc G. (1972), *Anthropologie et colonialisme*, Paris, Fayard.
- Legendre P. (dir.) (2013), *Tour du monde des concepts*, Paris, Librairie Arthème Fayard / Institut d'Études avancées de Nantes.
- Lénine V. I. (2001) [1917], *L'Impérialisme, stade suprême du capitalisme : essai de vulgarisation*, Paris, Broché.
- Léonard Y. (1994), *Le Portugal. Vingt après la Révolution des aïllets*, Paris, La Documentation française.
- Léonard Y. (1997), « Salazarisme et lusotropicalisme, histoire d'une appropriation », *Lusotropicalisme. Idéologies coloniales et identités nationales dans les mondes lusophones, Lusotopie 1997*, Paris, Karthala, p.211-226.
- Leton C. (2014), *Anita Conti. Portrait d'archives*, Lorient, Locus solus.
- Lévi-Strauss C. (1987) [1952], *Race et histoire*, Paris, Denoël.
- Lewy A. (1977), *Handbook of Curriculum Evaluation*, Paris, Unesco ; International Institute for Educational Planning.
- Lezouret L. (2008), « Éducation bilingue et développement en Afrique francophone subsaharienne » : des options politiques aux options didactiques », Gonçalves C. et Groux D. (dir.), *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, p.141-154.
- Liberski-Bagnoud D. (2013), « Langues africaines (Burkina Faso) : kasim, moore et gulmancema », Legendre P. (dir.), *Tour du monde des concepts*, Paris, Librairie Arthème Fayard / Institut d'Études avancées de Nantes, p.75-133.
- Liddicoat A. J. (2009), « Communication as culturally contexted practice: A view from intercultural communication », *Australian Journal of Linguistics*, 29 (1), p.115-133.
- Liddicoat A. et Zarate G. (coord.). (2009), « La circulation internationale des idées en DDL », *Recherches et applications*, n°46, Paris, Clé International/FIPF.
- Lienhard M. (2008), « Situação diglósica e escrita narrativa em Angola », in. Dölha H.J, Montero Muñoz R. et Báez de Aguilar G. (eds.), *Lenguas en diálogo. El iberromance y su diversidad lingüística y literaria. Ensayos en homenaje a Georg Bossong*, Madrid, Francfort, Iberoamerica Vervuert, p.219-238.
- Lopes Cardoso C. (1970) [1962], *Carta étnica de Angola (esboço)*, Luanda, Instituto de investigação científica, Divisão de Etnologia e etnografia.
- Lugan B. (2009), *Histoire de l'Afrique. Des origines à nos jours*, Paris, Ellipses.

- Lutjens S. L. (1996), *The State, Bureaucracy, and the Cuban Schools: Power and Participation*, Boulder, Westview Press.
- Macedo Soares De A. J. (1886), « Portugal e Brazil na África, vestígios portugueses nas línguas do ocidente e do oriente d'África. Colónias brasileiras na costa occidental », *Revista da Secção da sociedade de Geografia de Lisboa no Brazil*, II, 4, Rio de Janeiro, p.3-18.
- Malinowski B. (1970) [1944], *Une théorie scientifique de la culture et autres essais*, Paris, Éditions du Seuil.
- Marquilló-Larruy M. (dir.) (1997), « Écritures et textes d'aujourd'hui », *Cahiers du français contemporain*, n° 4, Paris, CREDIF-Didier Erudition.
- Marquilló-Larruy M. et Valetopoulos F. (2010), « La construction de la démarche interculturelle dans les manuels : le risque de la contextualisation », *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergences et prises en compte en situation francophones*, Paris : Éditions des archives contemporaines / AUF, p. 237-250.
- Mallet J. (1997), « Musique urbaine et construction politique de l'identité en Angola », *L'Homme et la société*, n°126, *Musique et société*, p. 37-48, >[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/homso\\_0018-4306\\_1997\\_num\\_126\\_4\\_2914](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/homso_0018-4306_1997_num_126_4_2914)<.
- Manessy, G. (1994). *Les français en Afrique Noire. Mythes, stratégies et pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- Martinez P., Miled M. et Tirvassen, R. (2011), « Curriculum, programmes et itinéraires en langues cultures », *Recherches et application*, n°49, janvier, Paris, Clé International/FIPF.
- Martinez P. (2011), « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels... », Blanchet P. et Chardenet P. (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AUF / Éditions des archives contemporaines, p.275-281.
- Marzouki S. (2009), « La migration des concepts et pratiques didactiques du centre à la périphérie : cas de l'enseignement du français dans le cycle secondaire en Tunisie », « La circulation internationale des idées en DDL », *Recherches et applications*, n°46, Paris, Clé International/FIPF, p.116-125.
- Matthey M. et Py B. (1995), « Introduction », Lüdi G. et Py B. (dir.), *Changements de langue et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne, Éditions l'âge de l'homme, p.11-28.
- Matthey M. (2003), « Le français langue de contact en Suisse romande », *Glottopol*, n°2, *Anciens et nouveaux plurilinguismes*, p.92-100, >[http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_2/09matthey.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_2/09matthey.pdf)<.

- Maurer B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines – langue française*, Paris, OIF - L'Harmattan.
- Maurer B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- Mbafia O. (2012), *La Chine en Afrique. Histoire, géopolitique, géoéconomie*, Paris, Ellipses.
- Mbembe A. (2000) *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, Paris, Karthala.
- Mbembe A. (2015), « L'Afrique planétaire », *De(s)générations*, n°22, Penser avec l'Afrique, p.77-90.
- M'Bokolo E. (2009), *Médiations africaines : Omar Bongo et les défis diplomatiques d'un continent*, Paris, L'Archipel.
- McCormick S. H., (1991), *The Angolan Economy: Prospects for Growth in a Postwar Environment*, Washington DC, Center for Strategic and International Studies.
- Medina J. (2000), « Gilberto Freyre contestado : o lusotropicalismo criticado nas colónias portuguesas como álibi do salazarismo », *Revista USP*, n°45, mars-mai, São Paulo, Université de São Paulo, en ligne sur le site de l'université de São Paulo, ><http://www.usp.br/revistausp/45/05-joaomedina.pdf><.
- Messiant C. (dir) (1995), « L'Angola dans la guerre », *Politique africaine*, n°57, Paris, Karthala.
- Mestiti E. (1980), *Les Cubains et l'Afrique*, Paris, Éditions Karthala.
- Metcalé D. (2013), *Blue Dablia, Black Gold*, Londres, Hutchinson.
- Milheiros M. (1967), *Notas de etnografia angolana*, Luanda, Instituto de investigação científica de Angola, (2ème édition).
- Mingas A. (1994), « Langues et linguistique en Angola », *Paix, progrès et démocratie en Angola*, Paris, Centre culturel français, p.83-95.
- Moirand S. (1979), *Situations d'écrits*, Paris, Clé International.
- Moirand S. (1982), *Enseigner à communiquer en LE*, Paris, Hachette.
- Molinié M. (coord.) (2006), « Biographies langagières et apprentissage plurilingue », *Recherches et applications*, n°39, Paris, FIPF / Clé International.
- Molinié M. et Moore D. (2012), « Les littératies : une Notion en Questions (NEQ) en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle*, Vol.9, n°2, p.3-14, >[http://acedle.org/IMG/pdf/01\\_Molinie\\_Moore.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/01_Molinie_Moore.pdf)<.
- Morin E. (1990) [1982], *Science avec conscience*, Paris, Éditions du Seuil.
- Moura J.-M. (1999), *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Mpanzu M. (2015), *Plurilinguisme, contact des langues et expression francophone en Angola*, Thèse de doctorat, Besançon, Université de Franche-Comté.
- Mufwene S. S. (2010), *The Ecology of Language Evolution*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mufwene S. S. (2016), « A Cost-and-Benefit Approach to Language Loss », Filipović L. et Pütz M. (ed.), *Endangered Languages and Languages in Danger: Issues of documentation, policy, and language rights*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, p. 115-143.
- Mufwene S. et Vigouroux C. (dir.) (2014), *Colonisation, globalisation et vitalité du français*, Paris, Odile Jacob.
- Murphy D. (2011), « Les études francophones postcoloniales en Grande-Bretagne. Réflexions sur l'émergence d'un comparatisme transcolonial », Clavaron Y. (dir.) (2011), *Études postcoloniales*, Paris, Société française de littérature générale et comparée, p.19-34.
- Narcy-Combes J.-P. (2013), « De la responsabilité épistémologique à un contrat social », Beacco J.-C. (dir), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Les Éditions Didier, p.113-130.
- Navarro D. F. (2005), « La rhétorique du slogan : cliché, idéologie et communication », *Bulletin Hispanique*, Tome 107, n°1.
- N'Dimina-Mougala A.-D. (2009), « Les manifestations de la guerre froide en Afrique centrale (1961-1989) », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 233, p. 53-65, >[www.cairn.info/revue-guerres-mondiales-et-conflits-contemporains-2009-1-page-53.htm](http://www.cairn.info/revue-guerres-mondiales-et-conflits-contemporains-2009-1-page-53.htm)<.
- Neto A. A. (1978), « Discurso de Agostinho Neto no ato de posse dos atuais corpos gerentes da União dos Escritores Angolanos », *África – literatura, Arte e Cultura*, Vol.1, n°1, Année 1, 2<sup>ème</sup> éd., Lisbonne.
- Neto T. S. (2010), *História da Educação e Cultura de Angola. Grupos Nativos, Colonização e a Independência*, Chamusca, Zaina editores.
- Neves F. (1974), *Negritude e Revolução em Angola*, Paris, Éditions ETC.
- Ngalasso M. M. et Ploog K. (1998), « Le français des écoliers abidjanais : la revanche de la rue sur l'école ? », Batiana D. et Priguitz G. (dir.), *Francophonies africaines*, coll. Dyalang, Université de Rouen, p.49-65.
- Ngamassu D. (2005), « Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun », *Corela* Vol.3, n°1 | 2005, > <http://corela.revues.org/503><.
- Nicolăi R. (2007), « Le contact des langues : point aveugle du 'linguistique' », *Journal of Language Contact, Evolution of languages, contact and discourse*, Thema n° 1, p.1-10.



- Nishiyama N. (2009), « L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.4, n°1, octobre, *Études didactiques*, p.54-70, >[http://www.flae.b.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/09\\_RJDF\\_4\\_1.pdf](http://www.flae.b.kyoto-u.ac.jp/~nishiyama/09_RJDF_4_1.pdf)<.
- Nguyen E. (2009), *Les relations Chine-Afrique. L'empire du milieu à la conquête du continent noir*, Levallois-Perret, Studyrama perspectives.
- Oliveira C. (1994) « O sistema escolar colonial em Angola », in *Vértice*, revue bimensuelle, jan-fev, n°58, p.67-73.
- Oliveira Duarte M. S. et Figueiredo C. (2013) « Português do Libolo, Angola, e português afro-indígena de Jurussaca, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização », *PAPLA* n° 23 (2), Juillet-décembre, São Paulo, Université de São Paulo, p.105-185.
- Oliveira Marques A. H. (1998), *Histoire du Portugal et de son empire colonial*, Paris, Karthala.
- Osgood C. E. (1953), *Method and Theory in Experimental Psychology*, New York, Oxford University Press.
- Ouane A. (1995), « Discours sur les langues maternelles et nationales », Ouane A. (dir), *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Études de l'IUE n°3, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation, p.61-88.
- Pannier A. (2014), *Le projet francophone. De Bucarest (2006) à Québec (2008) : de l'analyse du discours à l'impact stratégique réel*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Parreira A. (1990), *Dicionário Glossográfico e Toponímico da documentação sobre Angola – séculos XV – XVIII*, Lisbonne, Editorial Estampa.
- Pélessier R. (1976), *Résistances et révoltes en Angola. 1845-1961*, Vol. 1 à 3, Thèse de doctorat, Lille, Service de reproduction des thèses de l'université.
- Pepetela (1997), *A gloriosa família*, Lisbonne, Dom Quixote.
- Pepetela (2013) [1980], *Mayombe*, Alfragide, Publicações Dom Quixote.
- Peters A. (2012), *Cuban identity and the Angolan experience*, New York, Palgrave Macmillan.
- Petter M. M. T. (2008), *Varietades lingüísticas em contato: português angolano, português brasileiro e português moçambicano*, Thèse de doctorat, São Paulo, Université de São Paulo.
- Pinto A. C. (1999), « Le salazarisme et le fascisme européen », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. n°62, avril-juin, p. 15-25, >[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xxs\\_0294-1759\\_1999\\_num\\_62\\_1\\_4523](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xxs_0294-1759_1999_num_62_1_4523)<.
- Ploog K. (2007), « Pour une approche comparative des dynamiques structurelles du français en Afrique », *Linx*, n°57, p.165-176, ><http://linx.revues.org/307><.

- Pochard J.-C. (2011), « Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France », in. Martinez P., Miled M., Tirvassen R. (coord), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues cultures. Recherches et application*, n°49, janvier, Paris, Clé International / FIPF, p.49-62.
- Porquier R. (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses universitaires de Vincennes ; Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, p.14-47.
- Porquier R. (1994), « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition / apprentissage », Py B. (dir), *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents*, Bulletin VALS / ASLA, n°59, p.159-170.
- Posel D. et Zeller J. (2015), « Language shift or increased bilingualism in South Africa: evidence from census data », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, p.1-14, ><http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2015.1072206><.
- Poulet A. et Razafimandimbimana E. (2011), « De l'historicisation à la distanciation critique. Valeurs ajoutées de la « subjectivité » de l'acteur-chercheur en SHS », Patrascu M. et al. (dir), *Corpus et méthodes. Épistémologies critiques et appropriations multidisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, p.47-63.
- Prieur J.-M. (2006), « Contact de langues et positions subjectives », *Langage et société*, 2, n° 116, p.111-118.
- Puren C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan - CLE International.
- Queffélec A. J.-M. et Lafage S. (1997), « La langue française en Afrique (Maghreb et Afrique subsaharienne) : bibliographie scientifique », *Réseau des observatoires du français contemporain en Afrique noire*, n°11, Paris, CNRS / InaLF.
- Queffélec A. J.-M. (2001), « Sur les variations du français oral en Afrique noire », *Le français dans le monde*, n° spécial, *Oral : variabilité et apprentissage*, p.32-41.
- Randles W. G. L. (2002) [1968], *L'ancien royaume du Congo, des origines à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Rebuschi G. (1999), « Classes nominales et genre dans les langues bantoues », *Faits de langues*, n°14, *La catégorisation dans les langues*, Paris, Ophrys, p.185-196.
- Redinha J. (1962), *Distribuição étnica de Angola*, Angola, Centro de Informação e Turismo de Angola.
- Redinha J. (1975), *Etnias e Culturas de Angola*, Luanda, Instituto de Investigação e Turismo de Angola.

- Rey B. (2006), « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? », Bouillier-Oudot M.-H. et Lenoir Y. (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Laval, Les Presses universitaires de l'université de Laval, p.83-108.
- Roegiers X. (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Rooney C. J. (1912), « Missions of Angola », *The Journal of Race Development*, Vol. 2, n°3, janvier, p.282-308, ><http://www.jstor.org/stable/29737917><.
- Said E. W. (1996), *Des intellectuels et du pouvoir*, Paris, Seuil.
- Said E. W. (2005) [1978], *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Seuil, coll. « La couleur des idées », Paris, Seuil.
- Salon A. (1981), *L'action culturelle de la France dans le monde*, 3 Vol., Thèse de doctorat, Paris, Université Paris I.
- Santos M. (1970), *História do Ensino em Angola*, Luanda, Edição dos Serviços de Educação.
- Santos R. E. (2008), « O pronome objeto e as línguas africanas no período colonial », *revista do GELNE*, n°9, p.77-94.
- Sapir E. (1967), *Anthropologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- Saussure F. de (2005) [1916], *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- Schlebusch C. M. (2010), *Genetic Variation in Khoisan-speaking populations from Southern Africa*, Johannesburg, Université de Witwatersrand, Thèse de doctorat, ><http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/8992><.
- Schütz A. (1987) [1944], *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck.
- Segura A. (1990), « Marxisme : science ou idéologie ? », *Revue française d'économie*, Vol. 5, n°2, p.139-172.
- Senghor L. S. (1993) [1969], « De la négritude », *Liberté V. Le dialogue des cultures*, Paris, Seuil, p.14-26.
- Seriot P. et Tabouret-Keller A. (ed.) (2004), « Les discours sur la langue sous les régimes autoritaires », *Cahiers de l'ILSL*, n°17, Lausanne, Institut de linguistique et des sciences du langage.
- Sharma S. (2013), « Postface. Réflexions sur l'universel et la différence », Legendre P. (dir.), *Tour du monde des concepts*, Paris, Librairie Arthème Fayard / Institut d'Études avancées de Nantes, p.419-431.
- Sibeud E. (2004), « Post-Colonial et Colonial Studies : enjeux et débats », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°51-4 bis, p.87-95.

- Sivandan T. (2006), « Anticolonialisme, libération nationale et formation des nations postcoloniales », Lazarus N. (dir.) (2006), *Penser le postcolonialisme. Une introduction critique*, Paris, Éditions Amsterdam, p.107-137.
- Smith A. B. (1992), « Origins and Spread of Pastoralism in Africa », *Annual review of Anthropology*, n°21, p.125-141.
- Smouts M.-C. (dir.) (2007), *La situation postcoloniale. Les postcolonial studies dans le débat français*, Paris, Presse de Sciences Po.
- Spaëth V. (1996), *La formation du français langue étrangère : le paradigme africain et ses enjeux. De la colonisation (1880-1900) aux indépendances (depuis 1960)*, T.1 et 2, Thèse de doctorat, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Spaëth V. (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Paris, CIREFLA – Agence de la Francophonie, Diffusion Didier Érudition.
- Spaëth V. (2005), « Didactique des langues : histoire de transpositions », Lallement F., Martinez P. et Spaëth V. (coord), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Recherches et applications*, janvier, Paris, Clé International / FIPF, p.8-17.
- Spaëth (2005b), « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives », Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. et Véronique D. (dir.) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p.183-203.
- Spaëth V. (2011), « Michel Bréal et Arsène Darmesteter : deux savants juifs face au langage, aux langues et au pouvoir », *Langages*, 2, n°182, p. 25-39.
- Spaëth V. (2014), « Pour l'histoire en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES) », Aguilar J., Brudermann C. et Leclère M. (dir), *Langues, cultures en pratiques en contexte : interrogations didactiques*, Paris, Riveneuve éditions, p.227-246.
- Spivak G. C. (1988), « Can the Subaltern speak? », in Nelson C. and Grossberg L. (eds.), *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana-Champaign, University of Illinois Press.
- Stroud C. et Gonçalves P. (1998), « Panorama do português oral do Maputo », *Cadernos de Pesquisa*, n°24, p.13-263.
- Sulitzer P.-L. (2009), *Angolagate : chronique d'un scandale d'État*, Paris, Broché.
- Tabouret-Keller A. (2006), « À propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets », *Langage et société*, n° 118, p. 109-128.
- Thamin N. (2000), *Réflexion sur la didactique du français langue étrangère dans l'enseignement secondaire au Mozambique*, mémoire de DEA, Besançon, Université de Franche-Comté.
- Tort P. (2005), *Darwin et le darwinisme*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Tutikian J. (2009), « Entrevista com Pepetela por Jane Tutikian », *Organon*, n°47, p.209-211.
- Van Den Avenne C. (2012), « Linguistique et colonialisme, 1974-2012, un entretien avec Louis-Jean Calvet », *Glottopol*, n°20, juillet, *Linguistiques et colonialismes*, p.6-18, >[http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_20/gpl20\\_complet.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_20/gpl20_complet.pdf)<.
- Van Der Auwera J. et Ven De Velde M. (2010), « Le marqueur de l'allocutif pluriel dans les langues bantu », in. Floricic F. *Essais de typologie et de linguistique générale. Mélanges offerts à Denis Creissels.*, Lyon, ENS éditions, p.119-141.
- Van Der Veen L. (2003), « De l'origine et de l'expansion des populations bantouphones : approche linguistique, approche génétique », *Laboratoire « dynamique du langage »*, Lyon, Université Lumière Lyon 2.
- Vansina J. (1963), « Notes sur l'origine du royaume de Kongo », *Journal of African History IV*, p.33-38.
- Verret M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.
- Vigouroux C. (2013), « Informal economy and language practice in the context of migrations », Duchêne A., Moyer M. et Roberts C. (eds), *Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*, Bristol, Multilingual Matter, p.296-328.
- Vinet A. (1853), *Histoire de la littérature française au dix-huitième siècle*, tome 1, Paris, les éditeurs rue de Clichy.
- Vitória S. (1957), « O Problema da educação em Angola », *Portugal em Africa, revista de cultura missionária*, 2<sup>ème</sup> série, Vol.14, Lisbonne, ULT-PA, p.5-26, 75-106, 167-180.
- Wallerstein I. (1980) [1974], *Le système du monde du XV<sup>ème</sup> siècle à nos jours*, vol. 1, *Capitalisme et économie-monde (1450-1640)*, Paris, Flammarion.
- Wallerstein I. (2013), « La sociologie et le monde. Entretien avec Immanuel Wallerstein par Atlani-Duault L., Dufoix S. et Wieviorka M. », *Penser global, Socio*, n°1, mars, p.155-165.
- Weber M. (1904-1917), *Essais sur la théorie de la science*, Université de Québec à Chicoutimi, >[http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais\\_theorie\\_science/essais\\_theorie\\_science.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/essais_theorie_science.html)<.
- Weinreich U. (1953), « Language in contact. Findings and Problems », *Publications of the Linguistic Circle of New York*, n°1, New York, Columbia University.
- Weiss F. (1984), « Types de communication et activités communicatives en classe », *Interaction et communication*, le FDLM, n°183, fév-mars, p.47-51.
- Whorf B. L. (1964) [1956], *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge MA, The Massachusetts Institute of Technology Press.

- Wieviorka M. (2010), « Questions sur la « diversité », Bancel N. et al. (dir.), *Ruptures postcoloniales*, Paris, Éditions La Découverte, p.249-255.
- Wieviorka M. (2014), « Le grand écart », *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Paris, Université Paris Descartes, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, p.15-23, >[http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes\\_colloque\\_contexte\\_\\_global\\_et\\_contextes\\_locaux\\_sorbonne\\_nouvelle\\_paris\\_3\\_2014.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf)<.
- Wolff A. (coord.) (2010), *La langue française dans le monde 2010*, Paris, Nathan / OIF.
- Zarate G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, coll. CREDIF.
- Zau F. (2002a), *Angola, Trilbos para o desenvolvimento*, Lisbonne, Universidade aberta.
- Zau F. (2002b), « O bilinguismo e o multiculturalismo, a realidade sociocultural que não devemos ocultar », *Revista Internacional de língua portuguesa*, édition n°2, avril, Lisbonne, Associação das Universidades de Língua portuguesa (AULP), p.46-56.
- Zau F. (2005), *O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)*, Thèse de doctorat, Lisbonne, Universidade aberta.

## Manuels, programmes et curricula

- Boucher C. et Capelle M.-J. (1980a), *Guide du maître Contacts 1. Méthode de français destinée aux élèves des écoles secondaires d'Afrique*, Paris, Hatier.
- Boucher C. et Capelle M.-J. (1980b), *Contacts 1. Méthode de français*, Paris, Hatier.
- Direction provinciale des services d'instruction (1962), *Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural : livro do professor*, Vol. 1 et 2, Lisbonne, Province d'Angola.
- Governo Geral de Angola (1962), *Iniciação da leitura: caderno nº 1*, Lisbonne.
- INIDE (Institut national de recherche et de développement de l'éducation) (2005), *Programas de francês (10a, 11a, 12a e 13a classes), metodologia de ensino (11a e 12a classes) e praticas, seminários, e estagio pedagógico de francês (11a, 12a e 13a classes)*, Luanda, Ministère de l'Éducation.
- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (1988), *Bonjour le français. Livre de l'élève*, Paris, Hachette
- Do Céu V. Lopes M. (2009), *En avant ! Francês 7ª classe*, INIDE / Plátano Editora, Luanda, Lisbonne.
- MED (Ministère de l'éducation angolais) (2008), *Plano mestre de formação de professores em Angola 2008 – 2015*, Luanda, MED.

- MPLA (1968), *A Vitória é Certa*. Luanda, Coimbra, MPLA, Coimbra.
- MERPA (1980a), *Guia do alfabetizador : a vitória é certa*. Luanda, Ministère de l'éducation et de la culture.
- MERPA (1980b), *Manual de alfabetização: a vitória é certa, a luta continua*. Luanda, Ministère de l'éducation et de la culture.

## Documents et publications officiels

- Agence générale de l'Outremer (1961), *Bulletin général de l'Outremer n°429-430*, mars-avril, Lisbonne.
- Agence générale de l'Outremer (1961), *Bulletin général de l'Outremer n°431*, mai, Lisbonne.
- Agence générale de l'Outremer (1962), *Bulletin général de l'Outremer n°439-440*, janvier-février, Lisbonne.
- Agence générale de l'Outremer (1962), *Bulletin général de l'Outremer n°443*, mai, Lisbonne.
- Agence générale de l'Outremer (1962), *Bulletin général de l'Outremer n°445*, juillet, Lisbonne.
- Agence générale de l'Outremer (1962), *Bulletin général de l'Outremer n°446-447*, août-septembre, Lisbonne.
- Agence générale de l'Outremer (1962), *Bulletin général de l'Outremer n°449-450*, novembre-décembre, Lisbonne.
- BIEF / INFQ (2007), *Plano Mestre de formação de professoras em Angola, Versão preliminar*, BIEF, Louvain-La-Neuve.
- BM (2015), « EdStats Dashboard », *Data*,  
>[http://datatopics.worldbank.org/Education/wDashboard/tbl\\_index.aspx](http://datatopics.worldbank.org/Education/wDashboard/tbl_index.aspx)<.
- Cabinet d'études pour le diagnostique (1986), *Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico de Ministério da Educação da República Popular de Angola, do mês de Março ao mês de Junho de 1986*, Luanda, Ministère de l'éducation.
- CAMPUS France (2013) « La mobilité des étudiants d'Afrique sub-saharienne et du Maghreb », *Les notes*, hors-série n°7, juin, document pdf [en ligne],  
>[http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/agence\\_cf/notes/fr/note\\_45\\_fr.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_45_fr.pdf)<.
- CAMPUS France (2014a), *Angola*, novembre, document pdf,  
>[http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/etude\\_prospect/stats\\_pays/fr/angola\\_fr.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/stats_pays/fr/angola_fr.pdf)<.
- CAMPUS France (2014b) « Au delà de l'influence : l'apport économique des étudiants étrangers en France », *Les notes*, n°45, novembre,

- >[http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/agence\\_cf/notes/fr/note\\_45\\_fr.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_45_fr.pdf)<.
- Cantraine P. et Viger J. (2014), *De Kinshasa à Dakar 2012-2014. Rapport du Secrétaire général de la Francophonie*, Paris OIF.
- Comité professionnel du pétrole (2013), *Production mondiale de pétrole brut en 2013 et réserves au 1<sup>er</sup> janvier 2014*, note d'information économique n°727, CPDP.
- CONFEMEN (1991), *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques*, Dakar, CONFEMEN.
- Division géographique de la direction des Archives du Ministère des Affaires étrangères (2006) – carte angola
- Gouvernement général d'Angola (1921), *Journal officiel n°50*, 1<sup>ère</sup> série, 12 décembre, Luanda, Imprensa nacional de Angola.
- Groupe de la banque africaine de développement et al. (2014), *Annuaire statistique pour l'Afrique 2014*, Copenhague, Scanprint, >[http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/African\\_Statistical\\_Yearbook\\_2014.pdf](http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/African_Statistical_Yearbook_2014.pdf)<, consulté le 13 novembre 2014.
- INE (2011), *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População*, Luanda, Ministério do planeamento, >[http://www.childinfo.org/files/Angola\\_IBEP\\_2008-09\\_Relatorio\\_de\\_Tabelas\\_Vol2\\_Por.pdf](http://www.childinfo.org/files/Angola_IBEP_2008-09_Relatorio_de_Tabelas_Vol2_Por.pdf)<.
- INE (2012), *Angola em Números 2012*. Luanda, INE.
- INE (2013), *Angola em Números*, Luanda, INE.
- INE (2014), *Censo 2014*. ><http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014><.
- INIDE / MED, 2008; informação sobre a implementação do novo sistema de educação, decreto n° 2/2005, *Luanda, junho de 2008*.
- Landmine and Cluster Munition Monitor (2014), *Country Profile – 2014 – Angola*, ><http://www.the-monitor.org/><, consulté le 25 mai 2015.
- Ministério das colónias (1930), « Acto colonial, décret n°18:570 », *Diário do govêrno*, n°156, série 1, 8 juillet. Lisbonne, Imprensa nacional de Lisboa.
- Ministère de l'éducation et de la culture (2001) *Stratégie intégrée pour l'amélioration du système éducatif*, Luanda.
- MED (2002), *Cronograma da reforma do sistema de educação; documento interno*, Luanda.
- MED (2008a), *Plano Mestre de formação dos professores em Angola - 2008-2015*, Luanda.
- MED (2008b), *Relatório sobre a experimentação do novo sistema educativo*, Luanda.
- Ministério da Educação e Cultura (2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*, Luanda, Edição Nzila.



- MPLA (1956), *Manifesto do MPLA*,  
><http://casacomum.net/cc/visualizador?pasta=04334.004.002#!1><
- MPLA (1986), *Pronostique scientifique de l'éducation*, Luanda, Cabinet d'études pour le diagnostique.
- OIF (2010), *Une langue pour apprendre, deuxième partie*, Vol.2,
- OIF (2014a), *Dakar 2014, Rapport du Secrétaire général de la Francophonie*, OIF,  
>[http://www.francophonie.org/IMG/pdf/rapport\\_sg\\_2012-2014.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/rapport_sg_2012-2014.pdf)<.
- OIF (2014b), *Cadre stratégique de la francophonie 2015-2022*,  
>[http://www.francophonie.org/IMG/pdf/sommet\\_xv\\_csf\\_2015\\_2022.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/sommet_xv_csf_2015_2022.pdf)<.
- OIF (2015), *Estimation des francophones*, ><http://www.francophonie.org/cartto.html><.
- OPEC (2014), *Annual Statistical Bulletin*, Vienne, OPEC  
>[http://www.opec.org/opec\\_web/static\\_files\\_project/media/downloads/publications/ASB2014.pdf](http://www.opec.org/opec_web/static_files_project/media/downloads/publications/ASB2014.pdf)<.
- OUA (1963), *Charter of OAU*, OUA, Addis Abeba,  
>[http://au.int/en/sites/default/files/OAU\\_Charter\\_1963.pdf](http://au.int/en/sites/default/files/OAU_Charter_1963.pdf)<.
- ONU (1960), *Déclaration sur la concession de l'indépendance aux pays et peuples coloniaux*,  
><http://www.un.org/fr/decolonization/declaration.shtml><.
- ONU (2008), *World Population Prospects: The 2008 Revision*, New York, ONU,  
>[http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008\\_text\\_tables.pdf](http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008_text_tables.pdf)  
<.
- Presidência da República do Brasil, Lei 6.815.81, 19 août,  
>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16815.htm)<.
- República de Angola (2010), « Constituição da República de Angola », *Diário da República*, n°23,  
5 février, Luanda, Imprensa Nacional,  
><http://www.tribunalconstitucional.ao/uploads/%7B9555c635-8d7c-4ea1-b7f9-0cd33d08ea40%7D.pdf><.
- SADC (1997), *Protocol on Education and Training*, Blantyre, SADC,  
>[http://www.sadc.int/files/3813/5292/8362/Protocol\\_on\\_Education\\_\\_Training1997.pdf](http://www.sadc.int/files/3813/5292/8362/Protocol_on_Education__Training1997.pdf)<.
- SADC (2001), *Protocol on Culture, Information and Sport*, Blantyre, SADC,  
>[http://www.sadc.int/files/3213/5292/8362/Protocol\\_on\\_Culture\\_Information\\_and\\_Sport2001.pdf](http://www.sadc.int/files/3213/5292/8362/Protocol_on_Culture_Information_and_Sport2001.pdf)<.
- UA (2000), *African Union Constitutive Act*, Lomé, UA,  
>[http://www.au.int/fr/sites/default/files/ConstitutiveAct\\_EN.pdf](http://www.au.int/fr/sites/default/files/ConstitutiveAct_EN.pdf)<.
- UA (2006), *Charter for African Cultural Renaissance*, Khartoum, AU. Version anglaise sur le site de

- l'union africaine,  
>[http://au.int/en/sites/default/files/CHARTER\\_FOR\\_AFRICAN\\_CULTURAL\\_RENAISSANCE.pdf](http://au.int/en/sites/default/files/CHARTER_FOR_AFRICAN_CULTURAL_RENAISSANCE.pdf)<.
- Unesco (1953), *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement, Monographies sur l'éducation de base VIII*, Paris, Unesco,  
><http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131582fo.pdf><.
- Unesco (1960), *Convention against Discrimination in Education*, Paris, Unesco,  
>[http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF)<, consulté le 20 juillet 2014.
- Unesco (1961), « Final Report », *Conference of African States on the development of education in Africa*, Addis Abeba, Unesco, Uneca,  
>[http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/ABABA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/ABABA_E.PDF)<, consulté le 27 juillet 2015.
- Unesco (2012), « New Patterns in Student Mobility in the Southern Africa Development Community », *UIS Information Bulletin n°7*,  
><http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ib7-student-mobility-africa-2012-v4-en.pdf><.
- Unicef (2014a), *Tableau 5 – éducation*,  
><http://www.unicef.org/french/sowc2014/numbers/documents/french/FR-FINAL%20Table%205.pdf><.
- Unicef (2014b), *Rapport régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre*, Unicef, Bureau régional de l'Afrique de l'ouest et Afrique centrale, Dakar.  
><http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/out-of-school-children-west-central-africa-regional-report-2014-fre.pdf><.
- Unicef (2015), *The Investment Case for Education and Equity. Executive Summary*, Janvier, New York, Unicef  
><https://www.unicef.de/blob/70854/b465b68da6d994590fdca7c3c697aca4/report-zusammenfassung-education-and-equity-pdf-data.pdf><
- UNHCR (2011), *Rapport global 2010 du HCR – Angola*,  
><http://www.unhcr.fr/4e3ab1a08.html><.

## Articles journalistiques

- ANGOP (2014), *Uíge: Responsável defende inserção das línguas nacionais no sistema de ensino*, 13 novembre,

>[http://www.portalangop.co.ao/angola/pt\\_pt/noticias/educacao/2014/10/46/Uige-Responsavel-defende-insercao-das-linguas-nacionais-sistema-ensino,d4816775-49f1-413d-9595-7ce530bc2ad9.html](http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2014/10/46/Uige-Responsavel-defende-insercao-das-linguas-nacionais-sistema-ensino,d4816775-49f1-413d-9595-7ce530bc2ad9.html)<.

Maka Angola (2012), *Entrevista com Luaty Beirão*, 24 juillet, disponible sur le site du portail Diário liberdade, ><http://www.diarioliberalidade.org/africaasia/reportagens/29568-entrevista-com-luaty-beir%C3%A3o.html><.

## Sites Internet complémentaires

Academic Ranking of World Universities (2014), ><http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html><.

ABES (2016), ><http://www.theses.fr/><.

CIEP (2013), *La pédagogie des grands groupes*, *Biblio-Flash*, Sèvres, CIEP, ><http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/biblio-flash/docs/biblio-flash-pedagogie-grands-groupes.pdf><.

Confucius Institute Headquarters (Hanban) (2014), « About Confucius Institutes », *Hanban*, >[http://english.hanban.org/node\\_10971.htm](http://english.hanban.org/node_10971.htm)<.

Direção-geral de estatísticas da educação e ciência (DGEEC) (2016), ><http://www.dgeec.mec.pt/np4/39/?form><.

Ethnologue, (2016) ><https://www.ethnologue.com/country/AO/languages><

INA (2015), ><http://www.ina.fr/><.

MAEDI (2016), ><http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/angola/><.

UNDP (2014), >[http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/country-notes/AGO.pdf](http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/AGO.pdf)<.

Universidade de Aveiro, Fundação Portugal-Africa (2013), Memórias d'África e d'Oriente, bibliothèque numérique, ><http://memoria-africa.ua.pt/><.

Université de Laval, site de l'aménagement linguistique dans le monde ><http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola.htm><.

RFI (2015), « Les voix du monde », site Internet de RFI, ><http://www.rfi.fr/contenu/12-langues/><.



## Index

## Index des figures

Figure 0 : Schéma de l'approche de la recherche	22
Figure 1 : Situation de l'Angola en Afrique	61
Figure 2 : La topographie de l'Angola	63
Figure 3 : Carte des principales villes d'Angola	65
Figure 4 : Les dix-huit provinces administratives d'Angola	66
Figure 5 : Carte des dix-huit provinces administratives angolaises	67
Figure 6 : Production mondiale de pétrole en 2013 par pays	71
Figure 7 : Réserves et productions pétrolières et populations des quatre nations africaines membres de l'OPEEC	72
Figure 8 : Indicateurs de développements pour quatre nations africaines dont l'Angola	74
Figure 9 : carte des indépendances en Afrique – 1910 à 1993	99
Figure 10 : Carte des aires linguistiques, d'après Lopes Cardoso (1962)	136
Figure 11 : Tableau des groupes ethniques et des langues en Angola	137
Figure 12 : carte de l'Afrique au 16 <sup>ème</sup> siècle	139
Figure 13 : Phases de la diglossie coloniale d'après Lienhard (2008)	146
Figure 14 : Nombre, développement et importance des missions d'Angola, d'après Rooney (1912 : 291)	158
Figure 15 : Carte [por] <i>Le Portugal n'est pas un petit pays : superficie de l'empire colonial portugais comparée à celles des principaux pays d'Europe</i> (Galvão, 1935)	170
Figure 16 : Évolution de la population luandaïse en trente ans, adapté de Pélissier (1976 : 1182)	174
Figure 17: Portrait des trois leaders nationalistes angolais et dates de fondations des trois mouvements indépendantistes	181
Figure 18 : Répartition ethnolinguistique des « indigènes » à Luanda en 1960, d'après Pélissier (1976 : 1204)	187
Figure 19 : État des institutions éducatives et des effectifs en 1960	192
Figure 20 : Effectifs des enfants scolarisés au primaire en 1977	210
Figure 21 : Effectifs des professionnels de l'éducation cubains travaillant en Angola en 1983 (d'après Hatzky, 2014 : 184)	214
Figure 22 : Structure de l'enseignement primaire et secondaire avec l'équivalence dans le système éducatif français	216
Figure 23 : Synthèse des données concernant l'évolution des effectifs entre 2002 et 2008	224
Figure 24 : Tableau comparatif du nombre de locuteurs par langue maternelle en 2011 et 2012, d'après INE (2011 ; 2012)	245

Figure 25 : Répartition de la population par langue maternelle en 2011 (d'après INE, 2011 : 48-51)	247
Figure 26 : Proportion des locuteurs ayant le portugais comme langue maternelle par province	248
Figure 27 : Langue maternelle en fonction des deux tranches d'âge extrêmes	248
Figure 28 : Les huit provinces présentant le plus grand nombre de personnes jamais scolarisées	250
Figure 29 : Principales langues maternelles par province	255
Figure 30 : Indicateurs de développement et éducatifs pour l'Angola et le Mozambique	264
Figure 31 : Espace constituant la typologie des situations de contacts de langue selon De Pietro (1988 : 70)	234
Figure 32 : Estimation des francophones dans le monde, carte adaptée par l'auteure d'après (Wolff, 2010, [en ligne])	292
Figure 33 : Années d'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement secondaire	296
Figure 34 : estimation du nombre d'apprenants et d'enseignants de FLE en 2011 d'après les chiffres fournis par le Ministère de l'éducation	299
Figure 35 : Rôle de l'INFQ et de l'INIDE au sein du Ministère de l'éducation	303
Figure 36 : Classement des pays d'accueil des étudiants angolais internationaux en 2012	310
Figure 37 : Représentation schématique du fonctionnement de la formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire (7 <sup>ème</sup> à 9 <sup>ème</sup> classe)	314
Figure 38 : Effectifs dans les quatre EFP proposant le français comme spécialité en 2011	315
Figure 39 : effectifs dans les quatre ISCED proposant le français comme spécialité en 2011	318
Figure 40 : Fonctionnement de la formation initiale des enseignants de FLE en Angola	318
Figure 41 : Premier exemple d'adaptation de la méthode <i>En avant</i> au contexte angolais : le cas de l'identité des personnages (Lopes, 2009 : 45)	321
Figure 42 : Deuxième exemple d'adaptation de la méthode <i>En avant</i> au contexte angolais : le cas des photographies illustratives (Lopes, 2009 : 109)	322
Figure 43 : Cycle de formation dans les écoles de formation des professeurs	314
Figure 44 – Tableau des contenus des deux volumes du livre du professeur en milieu rural de 1962	331
Figure 45 – Exemple d'usage de l'environnement direct de l'apprenant : les fruits (DPSI, 1962, Vol. 1 : 119)	342
Figure 46 : Exemple du déroulement d'une leçon de langage (1962, Vol.1 : 136-137)	344
Figure 47 : Exemple d'illustration d'une activité (DPSI, 1962, Vol. 2 : 131)	347
Figure 48: Exemple d'illustration destinée à être reproduite au tableau (DPSI, 1962, Vol. 2 : 142)	348
Figure 49 : Illustration d'un livre de lecture publié en 1962 : « Je vais apprendre à lire »	351

Figure 50 : Illustration du vocabulaire d'une leçon de lecture d'une méthode de 1962	352
Figure 51 : Exemple d'observation destinée au professeur sur l'usage de la « langue native » (DPSI, 1962, Vol.2 : 214)	353
Figure 52 : Couverture du manuel d'alphabétisation publié en 1980	364
Figure 53 : Première page du manuel d'alphabétisation de 1980	365
Figure 54 : Structure générale du <i>Guide de l'alphabétiseur</i> (MERPA, 1980a)	368
Figure 55 : Structure générale du <i>Manuel d'alphabétisation</i> (MERPA, 1980b)	370
Figure 56 : Exemple de leçon du manuel d'alphabétisation de 1980 : première page de la leçon 8	378
Figure 57 : Exemple de leçon du manuel d'alphabétisation de 1980 : deuxième page de la leçon 8	379
Figure 58 : première page de la leçon n°15, <i>Le peuple angolais est vigilant contre ses ennemis</i> (MERPA, 1980b : 37)	390
Figure 59 : tableau des contenus du programme de formation des enseignants de français au premier cycle du secondaire et nombre de pages dédiées	407
Figure 60 : Extrait du programme fonctionnel pour l'acte de parole « exprimer ses goûts / apprécier » (INIDE, 2005 : 49)	414
Figure 61 : Aspects historiques au programme de la 13 <sup>ème</sup> année (INIDE, 2005 : 25)	416
Figure 62 : Population angolaise de 1950 à 2050	260

## Index des auteurs

---

### A

Abdallah-Preteuille · 83, 433  
 Agier · 52, 93, 94, 433  
 Alden · 68, 71, 426, 433  
 Almeida · 151, 220, 433  
 Althusser · 90, 92, 98, 360, 380, 431  
 Alves · 68, 71, 426, 433  
 Ampiah · 426, 433, 439  
 Andrade · 63, 178, 179, 433  
 Appadurai · 41, 83, 106, 260, 430  
 Appiah · 243, 433  
 Arditty · 41, 433  
 Auger · 38, 46, 433  
 Augusto · 31, 42, 205, 206, 218, 272, 276, 279, 285, 430, 431

---

### B

Bakewell · 223, 402, 432  
 Balandier · 97, 432  
 Bancel · 38, 41, 96, 102, 106, 108, 431, 437, 453  
 Baneth-Nouailhetas · 42, 94, 432  
 Barata · 176, 195, 432  
 Barbeitos · 168, 169, 178, 204, 396, 432  
 Baudelot · 434  
 Bayart · 96, 424, 430, 434  
 Beacco · 34, 37, 55, 76, 78, 83, 120, 402, 434, 435, 438, 450, 454  
 Beck · 105, 435  
 Benot · 41, 361, 435  
 Benrabah · 243, 435  
 Bento · 45, 78, 435  
 Benveniste · 38, 39, 435  
 Bérard · 7, 11, 435  
 Bertaux · 55, 272, 435  
 Besse · 353, 435  
 Bhargava · 103, 423, 435  
 Bieger-Merkli · 248, 263, 264, 435  
 Birmingham · 132, 140, 141, 142, 233, 435  
 Bissio · 362, 435  
 Blanchard · 38, 96, 434  
 Blanchet · 37, 89, 434, 435, 435, 437, 448  
 Blench · 131, 435  
 Blommaert · 110, 121, 252, 435  
 Bokilo · 426, 436  
 Bonvini · 32, 436  
 Boucher · 31, 456  
 Bourdieu · 38, 88, 90, 121, 210, 227, 252, 253, 312, 375, 396, 397, 436  
 Boutin · 243, 436  
 Bouveresse · 50, 88, 121, 436  
 Braslavsky · 403, 404, 422, 436  
 Bréal · 359, 436, 454  
 Brennan · 105, 106, 107, 436  
 Brooks · 106, 436

Bulot · 242, 436  
 Byram · 40, 83, 401, 434, 436

---

### C

Cahen · 67, 437  
 Calhoun · 50, 57, 120, 437  
 Calvet · 36, 42, 129, 236, 242, 280, 437, 438, 454  
 Canale · 237, 437  
 Capelle · 31, 456  
 Cardoso · 206, 437  
 Cardoso Monteiro Silva · 36, 194, 195, 209, 212, 216, 220, 421, 437  
 Carral · 31, 33, 186, 206, 226, 228, 268, 437  
 Castellotti · 77, 79, 437  
 Castro · 362, 437  
 Causa · 56, 437  
 Césaire · 179, 239, 438  
 Chabal · 34, 68, 69, 133, 168, 180, 181, 182, 183, 198, 264, 438  
 Chakrabarty · 38, 438  
 Chaudenson · 438  
 Chavagne · 31, 32, 33, 144, 177, 186, 231, 232, 243, 269, 270, 271, 438  
 Chevallard · 45, 78, 109, 438  
 Chien · 308, 309, 438  
 Chiss · 39, 77, 79, 110, 436, 440, 445, 454  
 Chiswick · 253, 439  
 Chiteng · 308, 309, 439  
 Chomsky · 421, 439  
 Choppin · 45, 439  
 Cicurel · 34, 36, 37, 49, 77, 434, 438, 439, 454  
 Clavaron · 95, 96, 114, 439, 449  
 Clément · 45, 439  
 Coelho · 31, 41, 42, 152, 174, 188, 189, 190, 205, 206, 207, 439  
 Collingon · 439  
 Conrad · 62, 439  
 Copans · 98, 439  
 Coquery-Vidrovitch · 86, 439  
 Corkin · 222, 439  
 Cosse · 62, 247, 439  
 Coste · 56, 120, 334, 354, 375, 394, 401, 422, 439, 440, 443  
 Coursil · 241, 440  
 Courtillon · 56, 439  
 Cumbe · 264, 265, 266, 440  
 Cuq · 41, 244, 440  
 Cuvelier · 141, 150, 440

---

### D

D'Hainaut · 402, 407, 441  
 Dabène · 227, 440  
 Daoust · 280, 440



Darwin · 130, 440, 454  
 De Carlo · 83, 440  
 De Féral · 129, 135, 441  
 De Pietro · 233, 234, 441  
 Debono · 97, 440  
 Defays · 45, 78, 435  
 Demeuse · 402, 441  
 Derivry · 7, 312, 441  
 Détrez · 253, 294, 441  
 Develay · 78, 333, 335, 441  
 Dewey · 401, 441  
 Diallo · 86, 111, 441  
 Diarra · 36, 279, 283, 441  
 Dreyfus · 20, 441  
 Dufour · 38, 441  
 Dumont · 243, 442  
 Durkheim · 38, 91, 397, 442

---

## E

Eigle · 253, 442  
 El Tahri · 185, 361, 442  
 Enders · 140, 141, 142, 199, 200, 201, 206, 442  
 Engels · 90, 373, 374, 376, 442  
 Estermann · 50, 133, 153, 154, 155, 156, 157, 234, 442

---

## F

Fabre · 55, 57, 442  
 Fantognon · 431, 442  
 Favennec · 69, 442  
 Fele · 179, 442  
 Ferguson · 236, 237, 442  
 Fernandes de Oliveira · 231, 442  
 Fernando · 162, 442  
 Ferry · 149, 232, 259, 442  
 Figueiredo · 31, 32, 33, 269, 450  
 Fiorotti · 153, 156, 192, 442  
 Fishman · 42, 129, 237, 443  
 Fontanille · 119, 443  
 Foucault · 56, 90, 103, 443  
 Freyre · 176, 177, 178, 179, 443, 449

---

## G

Gadet · 32, 33, 267, 443  
 Galisson · 40, 120, 312, 354, 359, 439, 440, 443  
 Galvão · 170, 443, 463  
 Germain · 333, 355, 359, 443  
 Gide · 62, 443  
 Goheneix · 149, 362, 443  
 Gonçalves · 264, 444, 447, 454  
 Gorski Severo · 154, 226, 444  
 Gramsci · 85, 103, 444  
 Greenberg · 61, 130, 133, 444  
 Grimes · 61, 130, 133, 444  
 Grosfoguel · 103, 104, 423, 444  
 Guerini · 275, 444  
 Guha · 175, 418, 444  
 Güldeman · 130, 444  
 Gumperz · 47, 55, 83, 242, 272, 444

---

## H

Halaoui · 280, 444  
 Hall · 54, 444  
 Hartog · 38, 275, 444  
 Hatzky · 30, 38, 50, 201, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 279, 363, 366, 385, 386, 397, 398, 399, 444, 445  
 Heller · 57, 444  
 Hendry · 441  
 Hobsbawm · 54, 62, 85, 101, 127, 161, 287, 444, 445  
 Humboldt · 41, 80, 81, 86, 112, 445  
 Huver · 97, 445  
 Hymes · 237, 252, 445

---

## I

Inverno Coragem · 33, 445  
 Iwara · 83, 445

---

## J

Jackson · 403, 445  
 Jadin · 141, 440  
 Jamin · 55, 442  
 Johnson · 41, 445  
 Jones · 38, 47, 53, 446  
 Juillard · 36, 130, 280, 437, 446

---

## K

Kamwangamalu · 73, 251, 446  
 Kavungo Mayimona · 30, 36, 220, 221, 222, 223, 224, 288, 302, 303, 304, 306, 307, 446  
 Kim · 106, 436, 446  
 King · 96, 446  
 Ki-Zerbo · 83, 446  
 Kouango · 62, 188, 200, 446  
 Kramsch · 37, 83, 446  
 Kurtyka · 83, 446

---

## L

Labourdette · 143, 162, 166, 183, 199, 446  
 Labov · 55, 446  
 Lacoste · 69, 96, 446  
 Lafage · 241, 452  
 Lahire · 53, 446  
 Lampert · 223, 426, 446  
 Lazarus · 41, 95, 96, 97, 436, 447, 453  
 Leclerc · 153, 446  
 Legendre · 102, 113, 446, 447, 453  
 Lénine · 91, 446  
 Léonard · 166, 169, 177, 199, 447  
 Leton · 52, 447  
 Lévi-Strauss · 100, 121, 447  
 Lewy · 406, 447  
 Lezouret · 256, 447  
 Liberski-Bagnoud · 113, 447  
 Liddicoat · 83, 84, 112, 113, 116, 447  
 Lienhard · 41, 133, 145, 146, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 447, 463

Lopes Cardoso · 134, 135, 136, 137, 235, 447, 463  
 Lugan · 140, 142, 447  
 Lutjens · 376, 448

---

## M

M'Bokolo · 70, 448  
 Macedo Soares · 231, 232, 448  
 Malinowski · 52, 80, 153, 448  
 Mallet · 395, 448  
 Manessy · 32, 243, 448  
 Marquilló-Larruy · 39, 77, 448  
 Martínez · 47, 401, 402, 440, 448, 451, 454  
 Marx · 373, 374, 376, 433, 442  
 Massenzio · 55, 442  
 Matthey · 42, 273, 274, 446  
 Maurais · 280, 440, 448  
 Maurer · 36, 97, 288, 427, 449  
 Mbembe · 86, 107, 108, 243, 426, 449  
 McCormick · 68, 449  
 Medina · 178, 449  
 Messiant · 144, 159, 168, 184, 186, 449  
 Mestiti · 361, 449  
 Metcale · 190, 449  
 Meunier · 45, 78, 435  
 Miled · 300, 401, 440, 448, 451  
 Milheiros · 133, 134, 245, 449  
 Miller · 253, 438  
 Mingas · 33, 133, 187, 283, 449  
 Mohan · 223, 426, 446  
 Moirand · 49, 237, 449  
 Molinié · 39, 56, 272, 449  
 Moore · 37, 39, 79, 437, 449  
 Morin · 89, 449  
 Moura · 96, 449  
 Mpanzu · 29, 244, 291, 450  
 Muchanga · 264, 265, 266, 440  
 Mufwene · 7, 42, 82, 94, 102, 104, 105, 127, 129, 131, 449  
 Murphy · 96, 97, 114, 396, 449  
 Mveng · 83, 445

---

## N

N'Dimina-Mougala · 362, 450  
 Nadiu · 426, 433, 439  
 Nancy-Combes · 51, 450  
 Navarro · 373, 452  
 Neto · 18, 28, 29, 36, 64, 157, 177, 182, 185, 187, 189, 200, 201, 203, 204, 205, 209, 275, 305, 368, 370, 373, 397, 450  
 Neto A. A. · 185, 209, 450  
 Neto T. S. · 450  
 Neves · 203, 450  
 Ngalasso · 235, 450  
 Ngamassu · 300, 450  
 Nicolai · 52, 53, 450  
 Nishiyama · 113, 451  
 Ntondo · 162, 442, 451

---

## O

Oliveira · 191, 451  
 Oliveira Duarte · 31, 32, 33, 269, 270, 451

Oliveira Marques · 146, 450, 451  
 Osgood · 358, 451  
 Ouane · 441, 451

---

## P

Pannier · 284, 451  
 Parreira · 63, 451  
 Passeron · 210, 375, 397, 436  
 Péliissier · 133, 134, 143, 174, 175, 184, 185, 187, 451, 463  
 Pepetela · 145, 177, 365, 451, 454  
 Peters · 361, 451  
 Petter · 451  
 Pinto · 171, 178, 181, 182, 451  
 Ploog · 235, 243, 450, 451  
 Pochard · 78, 109, 267, 452  
 Porquier · 234, 237, 452  
 Posel · 73, 253, 452  
 Poulet · 54, 57, 452  
 Prieur · 275, 452  
 Puren · 40, 41, 312, 332, 354, 411, 443, 452  
 Py · 42, 448, 452

---

## Q

Queffélec · 32, 243, 452

---

## R

Randles · 132, 140, 150, 452  
 Razafimandimbimana · 54, 57, 452  
 Rebuschi · 355, 452  
 Redinha · 133, 134, 452  
 Rey · 90, 423, 453  
 Richard · 7, 253, 442  
 Roegiers · 422, 453  
 Rooney · 157, 158, 159, 453  
 Roulet · 354, 443

---

## S

Said · 85, 239, 442, 452  
 Salon · 38, 118, 452  
 Sanchez · 62, 247, 439  
 Santos M. · 36, 151, 452  
 Santos R. E. · 453  
 Sapir · 434, 453  
 Saussure · 88, 453  
 Schlebusch · 130, 453  
 Schütz · 81, 242, 273, 453  
 Scollon R. · 38, 47, 445  
 Scollon S. W. · 38, 47, 445  
 Segura · 91, 453  
 Senghor · 179, 180, 361, 417, 453  
 Seriot · 354, 454  
 Sharma · 101, 117, 454  
 Sibeud · 96, 454  
 Sivandan · 388, 454  
 Smith · 131, 454  
 Smouts · 96, 454

Späth · 7, 38, 41, 87, 88, 91, 92, 100, 120, 126, 127,  
130, 138, 150, 158, 160, 179, 191, 195, 196, 208,  
235, 236, 328, 330, 337, 356, 455  
Spivak · 416, 454  
Strauven · 402, 441  
Stroud · 264, 454  
Sulitzer · 87, 454  
Swain · 237, 437

---

*T*

Tabouret-Keller · 236, 354, 453, 454  
Thamin · 266, 454  
Tirvassen · 401, 440, 448, 451  
Tort · 130, 455  
Tutikian · 366, 455

---

*V*

Valetopoulos · 77, 448  
Valli · 39, 435  
Van Den Avenne · 152, 455  
Van Der Auwera · 357, 455  
Van Der Veen · 131, 455  
Vansina · 132, 455  
Vasseur · 41, 433  
Ven de Velde · 356, 455  
Verdelhan-Bourgade · 38, 46, 433

Véronique · 434, 455  
Verret · 78, 455  
Vigouroux · 7, 102, 104, 105, 120, 261, 291, 294, 449,  
455  
Vinet · 32, 232, 455  
Vitória · 160, 165, 172, 365, 366, 455, 456  
Vossen · 130, 444

---

*W*

Wallerstein · 107, 114, 115, 118, 426, 455  
Waters · 106, 436  
Weber · 50, 455  
Weinreich · 229, 230, 232, 238, 239, 252, 267, 455  
Weiss · 39, 375, 455  
Whorf · 41, 81, 455  
Wieviorka · 50, 105, 119, 120, 437, 456  
Williamson · 131, 435  
Wolff · 291, 292, 456

---

*Z*

Zarate · 56, 83, 84, 112, 447, 456  
Zau · 30, 33, 131, 132, 133, 137, 146, 148, 149, 151,  
155, 171, 172, 191, 194, 196, 203, 207, 210, 211,  
212, 215, 218, 329, 335, 455, 456  
Zeller · 73, 451

## Index des notions

---

### A

adaptation · 13, 77, 79, 106, 193, 212, 222, 257, 266, 304, 320, 321, 322, 329, 331, 345, 358, 424, 464  
 agir professoral · 36, 38, 439  
 alphabétisation · 13, 46, 151, 156, 159, 171, 173, 196, 207, 212, 217, 240, 241, 251, 252, 257, 259, 265, 279, 332, 333, 336, 341, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 376, 377, 378, 379, 380, 385, 386, 387, 393, 398, 399, 427, 430, 441, 465  
 altérité · 35, 101, 106, 112  
 alternance codique · 207, 262, 272, 394  
 analphabétisme · 94, 172, 209, 210, 212, 253, 271, 362, 367, 370, 375, 382, 385, 388, 397, 398  
 analyse de discours · 47, 53, 272  
 anthropologie · 85, 93, 98, 120, 175, 227, 433  
 appareil d'état · 92, 361  
 application · 2, 12, 21, 29, 37, 43, 73, 77, 78, 98, 130, 217, 221, 263, 270, 280, 281, 288, 304, 388, 429, 440, 449, 451, 470  
 approche communicative · 27, 41, 300, 319, 323, 408, 409, 410, 413, 419  
 assimilé · 159, 168, 375  
 autobiographique · 55, 96  
 autonomie · 37, 97, 185, 199, 223, 269, 410  
 autoréférenciation · 284  
 axiologisation · 78, 350, 357, 398, 425

---

### B

baillleurs · 104, 221, 222, 430  
 biais · 30, 57, 69, 78, 81, 83, 113, 117, 150, 154, 172, 185, 189, 193, 217, 220, 226, 253, 254, 272, 275, 287, 312, 332, 345, 361, 375, 382, 383, 395, 398, 403, 415, 426, 429

---

### C

capitalisme · 91, 97, 446  
 changement de langue · 12, 21, 42, 59, 228, 251, 256, 259, 260, 287, 429  
 circulation · 11, 76, 101, 102, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 143, 154, 164, 175, 236, 319, 411, 425, 428, 430, 449, 472  
 compétence · 148, 211, 237, 253, 348, 383, 409, 411, 417, 421, 425, 445  
 complexité · 69, 77, 81, 104, 154, 277, 403, 419, 425, 426, 429, 435  
 contextualisation · 10, 13, 54, 76, 77, 78, 79, 126, 154, 161, 162, 222, 300, 331, 348, 352, 424, 437, 440, 448, 450  
 continuum · 108, 206, 241, 242, 270, 271, 429, 451  
 cosmopolitisme · 105, 106, 426, 435  
 créole · 135, 231, 232, 235, 238, 241, 264, 426, 442

culture éducative · 2, 34, 37, 38, 43, 45, 54, 58, 87, 89, 93, 121, 216, 300, 311, 316, 331, 358, 359, 360, 387, 392, 401, 419, 421, 422, 427

---

### D

définition · 14, 41, 83, 90, 129, 158, 222, 233, 234, 298, 308, 316, 356, 401, 402, 406, 407, 411  
 dialecte · 163, 230  
 didactisation · 2, 78, 350, 357, 398, 418, 419, 425  
 discours d'appropriation · 405, 423  
 dispositif · 259, 280, 294, 301, 314, 401, 418, 419, 420, 428  
 double historicisation · 88, 89, 98, 152, 313, 426

---

### E

échelle · 12, 28, 29, 60, 62, 73, 91, 94, 96, 101, 105, 117, 118, 134, 143, 169, 173, 207, 238, 241, 246, 254, 272, 276, 281, 284, 285, 287, 297, 355, 409, 423  
 éclectisme · 421  
 écolinguistique · 105  
 effectifs · 40, 147, 192, 195, 196, 197, 210, 216, 223, 224, 225, 260, 266, 298, 299, 300, 301, 307, 314, 318, 319, 325, 409, 457, 463, 464  
 élite dirigeante · 75, 233  
 emprunt · 113, 206, 268  
 endogène · 222, 240  
*endogeneity* · 438  
 endolingue · 233, 234, 237  
 enquête · 29, 31, 32, 34, 43, 164, 244, 245, 246, 253, 258, 259, 279, 286, 312, 337, 429  
 entretien · 31, 107, 273, 274, 283, 298, 306, 307, 403, 455  
 épistémologie · 441  
 éthique · 34, 53, 57, 103, 106, 109  
 ethnocentrisme · 37, 76, 78, 79, 89, 100, 102, 103, 104, 105, 119, 121, 155, 167, 423, 428  
*ethnoscape* · 260  
 européocentré · 83  
 évaluation · 36, 55, 216, 219, 220, 231, 253, 254, 280, 281, 297, 298, 302, 304, 306, 316, 325, 401, 402, 404, 407, 412, 417, 420, 422  
 exogène · 12, 36, 89, 104, 109, 113, 116, 124, 127, 261, 290, 404, 410  
 exolingue · 12, 229, 233, 234, 237, 451  
 expérimentation · 223, 288, 300, 302, 421  
 extraversion · 422, 430, 434

---

### F

filtre · 27, 51, 57, 118, 423  
 FLS · 435  
 FOS · 29, 294  
 fracture · 96, 117  
 francisation · 149, 163

francophonie · 114, 179, 248, 295, 312, 355, 438, 458

---

## G

gestion · 13, 30, 67, 74, 165, 166, 213, 215, 219, 222, 295, 297, 301, 302, 304, 324, 326, 347, 348, 361, 389, 397, 400, 402, 412, 422, 435  
 grammatisation · 152  
 grands groupes · 298, 300, 325, 450, 461

---

## H

habitus · 43, 88, 116, 120, 121, 197, 227, 243, 277, 374  
 herméneutique · 88, 95, 114  
 historiographie · 86, 97, 127, 128, 152, 175, 204, 213, 426  
 hybride · 83, 106, 232, 272, 416, 419

---

## I

identité · 12, 43, 81, 83, 161, 190, 204, 266, 272, 274, 275, 276, 282, 283, 287, 320, 321, 349, 388, 389, 425, 436, 448, 464  
 illettrisme · 241, 362, 398  
 indexicalité · 110  
 ingénierie · 38, 258, 316, 406, 411, 421  
 insécurité identitaire · 203, 274  
 insécurité linguistique · 274, 398  
 interculturel · 83, 248, 435, 440  
 interprétation · 57, 83, 88, 112, 113, 117, 153, 210  
 interventionnisme · 78, 114, 116, 117, 160, 185, 257, 267, 361

---

## J

jeu · 29, 75, 180, 200, 302, 393, 410

---

## L

lexique · 46, 232, 271, 350, 352, 383, 393  
 littérature · 39, 41, 271, 333, 372, 399, 439  
 lusophonie · 11, 12, 121, 138, 161, 173, 205, 207, 233, 242, 246, 247, 248, 250, 251, 253, 254, 351, 393, 425  
 lusophonisation · 149, 159, 163, 208, 258, 287  
 lusotropicalisme · 11, 176, 178, 179, 434, 447

---

## M

marxisme-léninisme · 218  
 mémoire · 12, 31, 35, 50, 54, 55, 56, 57, 86, 87, 88, 106, 272, 276, 287, 317, 384, 437, 454  
 métissage · 143, 169, 177, 179  
 migration · 131, 260, 263, 434, 448, 461  
 mobilité · 12, 31, 55, 106, 110, 177, 227, 257, 260, 275, 306, 308, 309, 310, 311, 421, 445, 457  
 modèle · 39, 45, 83, 97, 105, 116, 130, 182, 216, 222, 232, 235, 236, 241, 311, 312, 313, 337, 355, 358, 359, 377, 394, 395, 413

mondialisation · 70, 71, 77, 104, 105, 106, 107, 436  
 mutualisation · 12, 246, 263, 264, 266, 288

---

## N

nationalisme · 68, 108, 111, 119, 180, 182, 184, 187, 238, 353, 388  
 néo-libéralisme · 97  
 noosphère · 109

---

## O

objectivité · 44, 51, 54, 57  
 observation participante · 47, 153, 421

---

## P

partenariat · 94, 223, 317, 439  
 paternalisme · 209, 354, 375  
 patois · 232  
 patrimoine · 56, 81, 82, 156, 192, 275, 276, 277, 282, 287, 336, 397  
 patrimonialisation · 275, 287  
 performance · 421  
 processus descendant · 352, 368, 373, 396, 419  
 profil · 12, 13, 229, 255, 285, 298, 301, 306, 311, 312, 315, 316, 325, 402, 407, 409, 411, 412, 417, 422  
 programme · 13, 27, 37, 55, 195, 199, 215, 217, 220, 222, 294, 306, 316, 317, 354, 368, 386, 387, 400, 401, 402, 403, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 413, 414, 416, 418, 419, 420, 465  
 propagande · 47, 148, 328, 372, 375, 385, 387, 392, 395

---

## R

racial · 176  
 recensement · 34, 66, 133, 134, 172, 186, 246, 253, 256, 259, 261, 409, 430  
 récit · 54, 56, 57, 88, 157, 274, 411  
 responsabilité · 53, 54, 57, 109, 121, 148, 222, 223, 335, 337, 422, 434, 438, 450  
 rupture · 28, 41, 42, 66, 74, 89, 91, 93, 94, 96, 100, 101, 102, 103, 105, 111, 121, 126, 129, 131, 175, 176, 188, 221, 247, 276, 280, 284, 298, 305, 325, 330, 360, 362, 367, 369, 372, 373, 375, 396, 421, 423

---

## S

ségrégation · 165, 168, 193, 443  
 slogan · 275, 365, 369, 370, 371, 372, 373, 380, 382, 383, 384, 385, 393, 398, 450  
 statistique · 17, 73, 458  
 subalterne · 83  
 subjectivité · 51, 55, 57, 74, 97, 121, 275, 452  
 substitution · 79, 361  
 symbolique · 86, 90, 96, 110, 229, 239, 261, 275, 309, 384, 397, 404  
 système-monde · 107

---

*T*

thalassocratie · 140  
traduction · 10, 48, 49, 50, 108, 112, 113, 114, 117,  
155, 164, 172, 274, 294, 352, 369, 409  
transculturel · 372  
transfert · 40, 77, 225, 386, 399, 410, 428  
transposition · 13, 14, 45, 78, 79, 99, 109, 351, 354,  
399, 400, 406, 410, 412, 422, 423, 426, 437, 440

---

*U*

universalisme · 77, 119, 437  
utilitarisme · 158, 332, 396

---

*V*

variation · 10, 12, 20, 31, 32, 55, 76, 104, 121, 136,  
230, 234, 235, 237, 242, 267, 268, 269, 270, 271,  
276, 278, 285, 286, 287, 353, 356, 357, 384, 395,  
426, 428, 430, 438, 445  
véhiculaire · 147, 155, 174, 186, 189, 203, 204, 235,  
242, 243, 260, 262, 264, 266, 275, 279, 287, 291,  
319  
vernaculaire · 43, 188  
vocabulaire · 207, 232, 333, 340, 352, 373, 374, 398,  
465







## **Des politiques linguistiques et éducatives aux conditions d'enseignement / apprentissage des langues : quelle(s) approche(s) du contexte ? Le cas de la nation angolaise**

L'Angola est un contexte encore relativement méconnu quelque soit la discipline en sciences sociales. Pour la didactique des langues et des cultures, cette situation de départ prête à questionner l'approche – ou les approches – à adopter pour mener la recherche. Cette thèse propose de vérifier la pertinence d'une approche plurielle faisant appel à l'histoire et à deux grands axes de travail : l'axe diachronique-synchronique et l'axe micro-macro. L'objectif majeur est de mettre à profit cette approche pour : (1) pallier le manque de données indispensables à la compréhension de la singularité du contexte sociolinguistique contemporain et au développement de politiques linguistiques et éducatives adaptées ; (2) déterminer de manière historicisée les caractéristiques du système éducatif et de la culture éducative actuels ; (3) proposer des pistes d'application pour améliorer les conditions d'enseignement / apprentissage en langue et des langues. La première partie de cette thèse explicite les objectifs et les hypothèses de recherche (chapitre 1), expose les éléments généraux concernant le contexte national (chapitre 2) puis les concepts mobilisés pour la réflexion et l'analyse (chapitre 3). La seconde partie fournit des éléments descriptifs, explicatifs et analytiques jusqu'alors inédits concernant le contexte de cette recherche : un cadre historique (chapitre 4), un cadre sociolinguistique (chapitre 5) et un focus construit autour de la langue française en Angola dont découle une réflexion plus générale sur le système éducatif public contemporain (chapitre 6). À partir de l'analyse de trois corpus didactiques sélectionnés à partir de leur date de production (1962, 1980 et 2005), la troisième partie permet de mettre à profit les apports des deux premières parties pour effectuer une analyse de corpus historicisée visant à mettre au jour les caractéristiques de la didactisation en fonction des époques et les traces de ce processus dans les productions didactiques contemporaines.

**Mots-clés :** historicité, contexte, politiques linguistiques et éducatives, globalisation, Angola

### **From language and education policies towards languages teaching / learning conditions: which approach(es) of the context? The case of the Angolan nation**

Angola remains a relatively unknown context, regardless of the discipline in the social sciences. For the didactics of languages and cultures, this baseline situation raises the question of the approach - or the approaches - to adopt in order to conduct research. This thesis proposes to examine the relevance of a plural approach calling upon history and involving two major lines of work: the diachronic-synchronic axis and the micro-macro axis. The major objective is to build on this approach to: (1) fill in for the lack of data that are essential to understand the singularity of the contemporary sociolinguistic context, and to develop adequate language and education policies; (2) determine, using historicization, the characteristics of the education system and the current educational culture; (3) propose implementing strategies to improve the teaching / learning in language and of languages. The first part of this thesis clarifies the research objectives and hypotheses (Chapter 1), presents the general elements defining the national context (Chapter 2), as well as the concepts mobilized for reflection and analysis (Chapter 3). The second part provides descriptive, explanatory and analytical elements hitherto unpublished regarding the context of this research: a historical background/context (Chapter 4), a sociolinguistic framework (Chapter 5) and a focus built around the French language in Angola leading to a broader reflection on the contemporary public education system (Chapter 6). Based on the analysis of three teaching corpus selected following their date of production (1962, 1980 and 2005), the third part allows to exploit the findings made in the first two sections, in order to perform historicised corpus analysis aimed at revealing the characteristics of didactization over time, as well as the traces of this process in contemporary educational productions.

**Keywords:** historicity, context, language and education policies, globalization, Angola

### **Desde as políticas linguísticas e educativas até as condições de ensino / aprendizagem das línguas: que abordagem do contexto? O caso da nação angolana**

Angola ainda é um contexto relativamente desconhecido, qualquer que seja a disciplina nas ciências sociais. Para a didática das línguas e culturas, esta situação inicial se presta a questionar a abordagem - ou as abordagens - a adoptar para realizar a pesquisa. Esta tese propõe a verificar a relevância de uma abordagem multifacetada que envolva história e duas linhas principais de trabalho: o eixo diacrónico-sincrónico e o eixo micro-macro. O objetivo principal é de tirar partido dessa abordagem para: (1) superar a falta de dados essenciais para a compreensão da singularidade do contexto sociolinguístico contemporâneo e para o desenvolvimento de políticas linguísticas e educativas adequadas; (2) determinar de modo historicizado as características do sistema de educação e da cultura educacional vigente; (3) propor formas de aplicação para melhorar o ensino / aprendizagem na linguagem e das línguas. A primeira parte desta tese explicita os objectivos e as hipóteses de investigação (Capítulo 1), define os itens gerais sobre o contexto nacional (Capítulo 2) e os conceitos mobilizados para reflexão e análise (Capítulo 3). A segunda parte fornece elementos descritivos, explicativos e analíticos inéditos a respeito do contexto desta pesquisa: um cenário histórico (Capítulo 4), um quadro sociolinguístico (Capítulo 5) e um foco construído em torno da língua francesa em Angola que segue uma reflexão mais geral sobre o sistema educativo público contemporâneo (Capítulo 6). A partir da análise de três corpus didáticos selecionados segundo a data de produção (1962, 1980 e 2005), a terceira parte permite alavancar as contribuições das duas primeiras partes para realizar a análise de corpus historicizada no objetivo de descobrir as características da didatização com os tempos e vestígios de este processo em produções educacionais contemporâneas.

**Palavras-chave:** historicidade, contexto, políticas linguísticas e educativas, globalização, Angola