



Institut Français d'Afrique du Sud [IFAS-Recherche] Lettre d'information - no. 14 - Juillet 2012

Sommaire...

Editorial...	2
Magazine...	
Le Mozambique s'africanise-t-il enfin? par Michel Lafon	3
Étude de cas : la pratique linguistique hors-scolaire et ses implications pour l'enseignement des langues et les politiques linguistiques par William Kelleher	9
Programmes...	
Programmes de recherche sur les migrations internationales Interview avec Aurelia Segatti	15
Cahiers de l'Urmis (n°13) sur les migrations dites de « transit »	16
Actualités...	
La nouvelle histoire globale : regards croisés sur la première mondialisation au Sud	17
Les brèves	18
Publications...	
Déplacés de guerre dans la ville. La citadinisation des deslocados à Maputo (Mozambique) par Jeanne Vivet	19
The Challenge of the Threshold Border Closures and Migration Movements in Africa [La question des seuils : fermeture des frontières et mouvements migratoires en Afrique] dirigé par Jocelyne Streiff-Fénart et Aurelia Segatti	20
Symposiums de l'IJURR sur « La politique locale et la circulation d'initiatives de sécurité communautaires à Johannesburg »	20



UMIFRE CNRS 25 | USR 3336

Editorial...

Pour ce dernier éditorial de Lesedi en ma qualité de Directrice scientifique à l'IFAS, j'ai souhaité revenir sur ce dernier quadriennal, et surtout remercier les équipes, tant à l'IFAS que chez les partenaires scientifiques, qui ont contribué activement à la transformation du paysage de la recherche en Sciences Humaines en coopération entre la France, l'Afrique du Sud et l'ensemble de l'Afrique australe.

Les chantiers en définition et en cours sont en effet nombreux. La mise en place en 2010 de l'USR CNRS 3336 associant plus étroitement les centres de Johannesburg, Nairobi, Ibadan et Karthoum au sein d'une plate forme commune est l'occasion de développer des thématiques transversales à nos centres dans le domaine notamment de la définition et de la gestion du patrimoine matériel et immatériel de nos pays respectifs, entre négociation et conflits nationaux et modèles de gestion propagés en Afrique par les grands bailleurs internationaux.

Les actions de recherches accueillies à l'IFAS confirment après ces quatre années son rôle crucial de relai dans la mise en œuvre de programmes de recherche sur la zone en partenariat avec les institutions et chercheurs locaux : trois programmes financés par l'ANR sont à ce jour mis en œuvre à l'IFAS pour leur dimension sud africaine et d'Afrique australe, toujours dans un esprit d'interdisciplinarité au sein des SHS et dans le souci de décroïsonner la recherche sur la zone à travers des comparaisons avec d'autres contextes géographiques.

Le programme APORDE en économie du développement, après 5 années à l'IFAS qui ont vu plus de 150 étudiants participer à cette formation de haut niveau, sera désormais mis en œuvre par une institution sud africaine, l'IDC (www.idc.co.za), preuve s'il en est de sa réussite et de sa fiabilité. L'IFAS se réjouit de voir ce programme revenir dans le giron sud africain et souhaite à l'IDC, aux partenaires du programme le DTI et l'AFD, aux enseignants, aux Directeur de programme Nicolas Pons-Vignon et à Christian Kabongo son administrateur, une fructueuse édition 2012.

Mon successeur Adrien Delmas, historien dans le civil et ancien boursier de thèse de l'IFAS, aura à renforcer la dimension régionale de l'Institut, autour des nouveaux chantiers de recherche comme l'Angola qui fait partie depuis janvier 2012 de son champ de compétences. Il sera pour ce faire à la tête d'une équipe largement renouvelée, suite au départ de Michel Lafon après quatre années de travaux à l'Université de Pretoria sur les programmes de politique de la langue, au remplacement de Thibault Hatton sur le poste de V.I. chargé de projet Recherche par Victor Magnani en juin 2012, et au départ à l'IDC de Christian Kabongo, administrateur APORDE.

Enfin, si à l'heure où sortira ce numéro de Lesedi, la Saison de la France en Afrique du Sud (www.france-southafrica.com) sera déjà entamée, il reste à construire la Saison de l'Afrique du Sud en France en 2013 : les équipes de recherche françaises, en lien avec leurs partenaires sud africains, sont donc invitées à proposer des projets au comité mixte franco-sud africain en charge du pilotage des saisons. Elles pourront ainsi, on l'espère, entretenir et développer en France l'intérêt scientifique pour l'Afrique du Sud, objet d'étude révélateur des dynamiques contemporaines de pays émergents, mais aussi formidable vivier de chercheurs en Sciences sociales.

Bonne lecture, et bonnes recherches,

Sophie Didier
Directrice IFAS-Recherche



Le Mozambique s'africanise-t-il enfin?



Michel Lafon

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

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

1. Période coloniale : les racines de l'assimilation¹

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

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

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

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

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

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

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

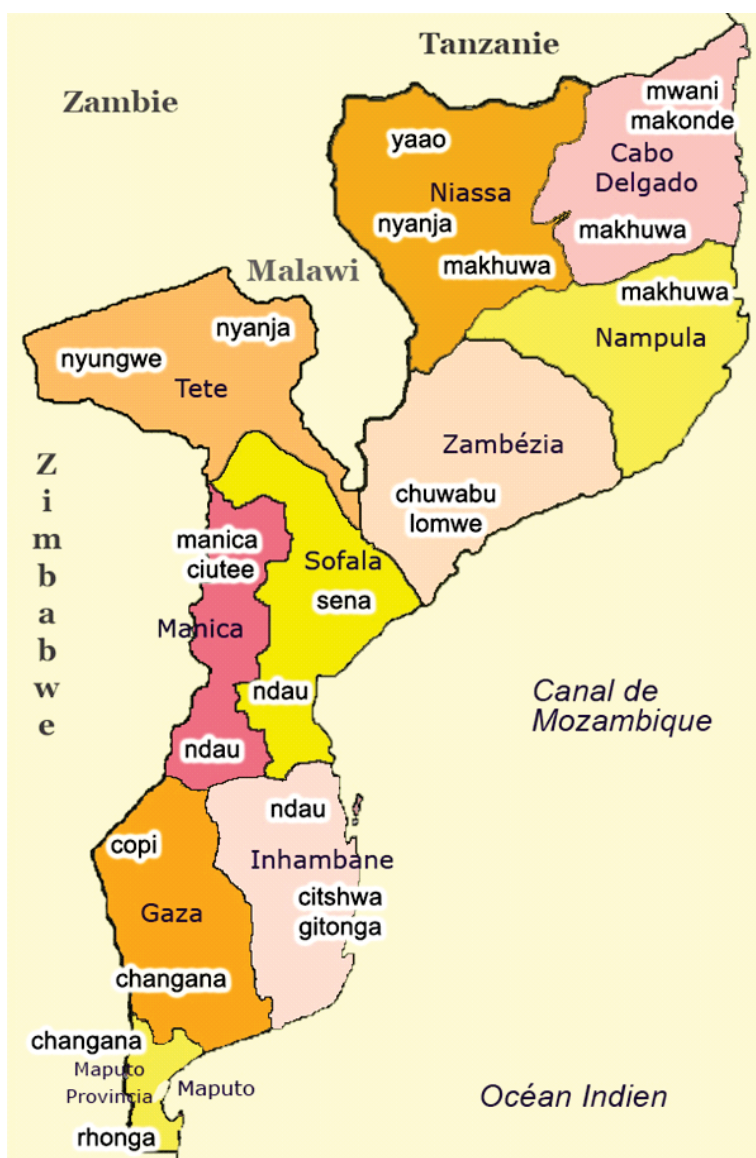
Pour concrétiser son projet et 'élever' le niveau culturel du peuple, le régime mit en place un programme extensif d'éducation. Du fait de la faiblesse de la scolarisation coloniale - à l'Indépendance le taux d'alphabétisation (en portugais) de la population restait inférieur à 10% (Lopes 1998:465) -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

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

3. Confrontation avec la réalité

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

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



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

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

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

4. Aggiornamento

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

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

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

5. Adhésion populaire

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

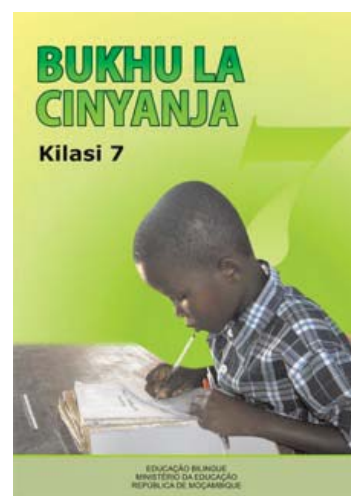
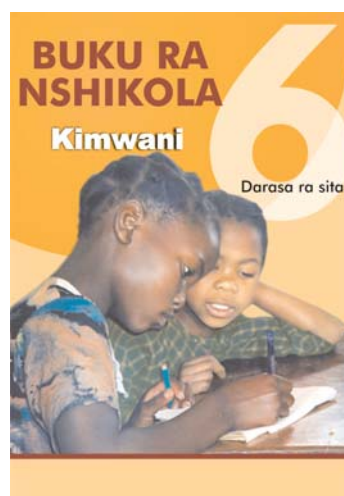
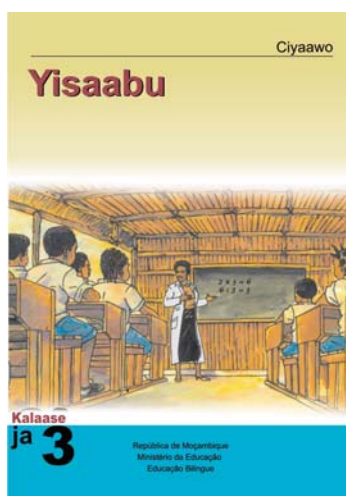
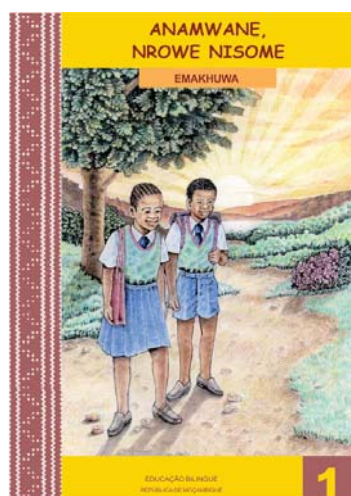
l'éducation bilingue touchait environ 4200 élèves, bien davantage qu'initialement prévu mais en tout état de cause une proportion infime de l'effectif total. Ce processus d'extension sauvage (*'expansão selvagem'* dans le jargon de l'INDE) s'est même accéléré une fois que le programme a été plus connu.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

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

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

6. Conclusion

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



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

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

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

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

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

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

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

Références

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

Chimbutane, Feliciano, Benson, Carol, 2012, Expanded Spaces for Mozambican Languages in Primary Education: Where Bottom-Up meets Top-Down, *International Multilingual Research Journal*, 6-1, p8-21

Cistac, Gilles, Chiziane, Edouardo, 2008, 10 Anos de Descentralização em Moçambique: os caminhos sinuosos de um processo emergente, Maputo Univ Ed Mondlane, Faculdade de Direito, Núcleo de Estudos sobre a Administração Pública e Desenvolvimento Local (NEAD)

Colarinho, Marcos, Miquet, Marcelo, Fuchs, Elisa et al. s.d., A Problemática da Alfabetização em Moçambique, Caderno de Pesquisa nº 7, Maputo, INDE

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

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

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

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

Governo de Moçambique. 1990 Constituição Maputo Imprensa nacional

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

Governo de Moçambique. 2004 Constituição Maputo Imprensa nacional

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

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

Hall, Margaret and Tom Young 1997. Confronting Leviathan: Mozambique since independence Athens: Ohio University Press.

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

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

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

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

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

Lafon, Michel 2008. Mozambique, vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue. in H. Tourneux (ed): *Langues, Cultures et Développement*. Paris: Karthala 217-250 (<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00315939/fr/>)

Lafon, Michel sous presse [2012] L'introduction des langues africaines dans l'éducation au Mozambique signale-t-elle le dépassement de l'assimilation ?, présenté à 12th International Conference of the International Academy of Linguistic Law, Bloemfontein, 1-3 nov 2010

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

Lopez, José de Sousa Miguel 2007. A adopção de português como língua oficial foi um erro. O País 17/08 and 24/08.

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

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

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

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

Mudiue, Armindo Meque 1999. A Formação de Professores Primários em Moçambique: um estudo de caso do centro de formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986 Maputo: INDE.

Newitt, Malyn D. D. 1995. A history of Mozambique. Bloomington: Indiana University Press.

Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO) 1989. Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

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

Patel, Samima, Gervasio Chambo, et al. 2009. Bilingual Education in Mozambique: Nowadays Situation. Workshop on African Language in Schools, Pretoria 20p.

Ricento, T. (ed.). 2006. Language Policy and Planning: Traditional and Emerging Perspectives, An Introduction to Language Policy, Theory and Method Malden, MA: Backwell.

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

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

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

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

Étude de cas : la pratique linguistique hors scolaire et ses implications pour l'enseignement des langues et les politiques linguistiques



William Kelleher

William Kelleher est titulaire d'un diplôme de Masters dans la faculté de Linguistique Appliquée de l'Université de Witwatersrand et complète actuellement son mémoire. Il travaille dans une école axée sur la communauté dans l'est de Johannesburg. Ayant grandi en Afrique du Sud, il est parti dans les années '90 inspiré par des idées d'une citoyenneté mondiale. Il a été un professeur volontaire en Tanzanie et a vécu et travaillé à travers l'Afrique et l'Europe. Après l'acquisition de trois nationalités et trois langues, il s'est installé temporairement à Marseille en France, où il a enseigné dans le réseau de l'éducation prioritaire. C'était à travers l'observation des mécaniques de diversité et d'insertion – leur répercussion sur l'espace de la ville – que le thème de sa recherche doctorale est né.

Le volet linguistique de toute politique d'éducation ou de tout programme scolaire est crucial en ce sens que la langue – comprise d'un point de vue éducatif comme la capacité de lire, d'écrire et de parler sans erreur, tout en s'imprégnant de connaissances culturelles – est une compétence en elle-même, qui permet également et essentiellement d'accéder aux autres sujets d'un programme d'enseignement. En Afrique du Sud, la question de la langue est passée dans le domaine de la politique et de la justice distributive, le jour où l'instruction s'est vue brouillée par le caractère très injuste de la loi sur l'éducation bantoue de 1953, et depuis la récente transition vers une pratique éducative plus démocratique. Toutefois, même si l'Afrique du Sud reconnaît onze langues officielles et semble promouvoir la diversité linguistique, il existe toujours un fossé entre politique et pratique qui s'articule sur un besoin grandissant de voir le monde du point de vue des pays du sud (Nuttall et Mbembe, ed., 2008), comme un lieu hétérogène, avec ses propres réalités. Une discussion autour de la langue dans l'enseignement peut alors mieux tenir compte du contexte en considérant que la langue d'instruction facilite ou contraint l'apprentissage au sein des institutions et que, en étant elle-même un sujet d'enseignement, elle peut être dispensée avec plus ou moins d'effet. Le but du présent article est de présenter les résultats d'une étude de cas qui, en s'inspirant d'un programme de recherche plus général dans le domaine informel et non institutionnel de l'écriture,

est d'un clair intérêt pour la première considération, et pourrait aider à tirer des conclusions pour la deuxième, du moins en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais.

La documentation fournie par le ministère sud-africain de l'Éducation nationale¹ (1997 et 2010) sur le statut des langues dans les écoles publiques du pays, offre un bon départ pour cette discussion. D'un côté nous avons une politique conçue pour faciliter le multilinguisme, et de l'autre une nette préférence pour l'anglais comme langue d'apprentissage et d'instruction², qui contribue à une image de dominance linguistique mal contrôlée. Cette image négative est renforcée



par le dysfonctionnement d'un système où, par exemple, il n'existe que 0.9% d'enseignement linguistique supplémentaire en anglais dans la première phase d'enseignement primaire. Ceci doit se comparer avec les 65% des apprenants dont la langue d'apprentissage et d'instruction sera l'anglais plus tard à l'école, ou avec le pourcentage encore plus élevé des étudiants qui écriront leurs examens de dernière année en anglais. En guise de circonstances atténuantes, le nombre – petit mais significatif – d'écolesⁱⁱⁱ dont la ou les langues d'apprentissage sont le xitsonga, l'isindebele et/ou le sesotho par exemple, est en augmentation et est renforcé par le rôle de plus en plus important de la société civile dans la création des politiques linguistiques (voir Nkosi vs DHS Governing Body et Hoërskool Ermelo vs Ministre de l'Éducation de la Province du Mpumalanga).

De telles enquêtes permettent, malgré tout, d'offrir une image de l'apprentissage scolaire en Afrique du Sud, où les étudiants qui sont déjà éloignés de la langue d'instruction et donc de l'institution, restent handicapés pour ce qui est de leur potentiel d'apprentissage. Les recherches pour la plupart portent leur attention sur les implications de cette situation pour la politique linguistique. Rubagumya (2009) illustre clairement certains des facteurs qui ont conduit aux stratégies linguistiques mal adaptées du continent africain, où certaines contraintes comme l'achat de livres et la pragmatique institutionnelle (élitiste) favorisent inévitablement l'instruction monolingue. D'un point de vue sud-africain, Alexander (2003) a su constituer un dossier qui permet de valoriser et de commencer à normaliser la diversité des langues en Afrique du Sud, tout en fournissant une explication très pertinente sur le prestige dont bénéficie l'anglais aujourd'hui. Michel Lafon, l'autre collaborateur de cette édition de Lesedi, offre une recherche avancée en milieu scolaire sur l'enseignement de la première phase du primaire, et dirige actuellement un consortium de recherche très pertinent sur la question (voir Lesedi #13).

L'Afrique du Sud, avec sa longue histoire de contestation institutionnelle née durant la lutte contre l'apartheid, est également un pays qui attire l'attention sur des réalités extra-institutionnelles, où les pratiques linguistiques se préoccupent peu de la politique linguistique, mais répondent plutôt aux utilisations, aux besoins et aux compréhensions informels des citoyens. En effet, la prise en compte de contextes informels tels que les rues, les magasins et les voisinages, permet de restituer une importante tribune pour les pratiques linguistiques. C'est dans ces contextes qu'on verra le plus souvent une interaction dynamique entre les langues, ce qui justifie la recherche plus générale dont l'étude de cas présentée ici n'est qu'une petite partie. En examinant un quartier urbain et les textes qu'on y trouve, en faisant l'échantillonnage de tous ces textes pour en définir la langue, la longueur, le sujet, le genre et la voix, la recherche vise à contribuer à la compréhension des pratiques linguistiques et des identités.

Les résultats initiaux sur le multilinguisme et la variété linguistique du site choisi (dans le centre de Pretoria, Gauteng), reflètent étroitement les résultats de l'étude du

ministère sud-africain de l'éducation nationale mentionnée ci-dessus. Sur les 690 occurrences, les textes monolingues anglais représentaient 90% alors que les textes monolingues dans d'autres langues ne représentaient que 2.6%. Toutefois, il est intéressant de noter que dans les 7.4% de l'échantillon restants, une douzaine de langues dans diverses combinaisons ont été enregistrées. L'anglais se trouvait souvent être le dénominateur commun, mais cette langue se combinait dans des textes bilingues ou trilingues avec de l'afrikaans, des variantes régionales des groupes sotho-tswana et nguni, ainsi que du chinois, de l'espagnol et du français. Le lien avec le commerce est évident, vu que la plupart des activités de toute rue est dominée par les magasins et les boutiques, quoi qu'il ne serait pas correct de qualifier ces textes de simple slogans ou d'étiquettes. Un quart de tous les textes contenaient vingt-cinq mots ou plus, et sur des sujets aussi divers que la santé, l'investissement et la musique. Les textes se présentaient sous forme de graffiti, d'avis, d'enseignes, de posters, de prospectus et d'objets imprimés.

Dans ce contexte de diversité et de coexistence linguistique, il était nécessaire d'entreprendre d'autres recherches sur la compréhension même des créateurs de ces textes, quant à leur degré d'alphabétisation et quant aux dynamiques communautaires et de quartiers. Il fallait également pouvoir comparer directement ces compréhensions et ces pratiques avec ce qui se passe au niveau institutionnel. Une approche basée sur l'étude de cas a donc été adoptée, avec comme participante une famille qui vit et travaille dans le même quartier, fabricant des autocollants, des enseignes et des objets personnalisés. L'un des membres de cette famille était une jeune adulte en fin de scolarité. En comparant les pratiques scolaires et hors-scolaires de cette jeune adulte, il était possible de voir si les traces de la pluralité et la diversité linguistiques susmentionnées, pouvaient souligner de manière utile certaines questions relatives à l'éducation.

Les données ont pu être recueillies de quatre manières : a) entretiens et visites non structurés, b) fiches d'exercices remplies par les participants ; c) application des connaissances du chercheur sur l'école et les programmes scolaires ; et d) entretiens enregistrés sur des questionnaires dans lesquels deux types d'échelles d'évaluation ont été insérés, soit des échelles de Likert en cinq points et des échelles sémantiques différentielles EPA en neuf points (Pedhazur 1991:125). Les entretiens ont été dirigés non seulement avec la participante mais également avec ses deux cousines aînées (dont l'une est la chef de ménage), afin de pouvoir comparer les réponses et déceler les nuances. L'inclusion des échelles d'évaluations avait permis d'offrir des points de comparaison entre l'environnement et les participants, afin d'obtenir plus de clarté sur l'attitude exprimée. Les entretiens et les visites se sont tenus durant les mois de septembre et d'octobre 2011, avec plusieurs visites au magasin de la famille. Le foyer a également fait l'objet de visites, permettant de prendre des notes sur son agencement et utilisation.

Les objectifs de l'étude de cas étaient de : a) faire une analyse qualitative des pratiques linguistiques à l'écrit au sein du ménage, avec ses diverses langues, activités et interactions ; b) chercher des similarités ou des différences avec le milieu scolaire ; et c) découvrir les ressources dont s'inspire la participante quant à l'apprentissage non institutionnel. Le dernier objectif mérite notre attention car le paradigme de recherche adopté ici est ce que Moll et al. (2001) appellent 'fonds de connaissances'. Les 'fonds de connaissances' adaptent la méthodologie des ethnographies de communication au milieu scolaire, et porte l'attention sur trois aspects clés : les multiples relations du ménage concernant son histoire, sa culture et ses domaines de compétences ; les 'zones frontalières' dans lesquelles les gens vivent et où les différentes populations et cultures 'se côtoient'; et, finalement, des suggestions pratiques pour le milieu scolaire. Concernant la présente étude de cas, le champ de compétence qui constituerait un fond de connaissances pertinent est la production d'enseignes, d'emballages et d'objets personnalisés (qui fournit le lien direct avec le programme de recherche plus général).

La participante, Nosibusiso^{iv}, âgée de dix-sept ans, est arrivée en Afrique du Sud au début de l'année scolaire 2011 avec sa sœur cadette Valeriane. Toutes deux sont du Swaziland. Elle parle principalement le siswati et l'anglais. Toutes deux vivent avec leur cousine aînée Masia (qu'elles appellent leur « sœur »), son partenaire Glen et leur fille Millicent. Le foyer consiste en trois parties séparées : la grande maison du quartier résidentiel de Centurion qui contient un salon central, une piscine commune, une TV grand-écran, une cuisine et trois chambres voisines ; l'appartement où vivent la sœur cadette de Masia, Hlengiwe, et son jeune fils James ; et le magasin qui est rattaché aux deux autres parties. Le magasin est spécialisé dans la personnalisation d'objets, d'autocollants et de vêtements, la sérigraphie, la peinture au pochoir et l'application à chaud de designs, logos, noms et photographies en plus de la création de cartes de visite, de cartes de bons vœux et d'accessoires.

Établi par Masia durant les deux dernières années et demi avec l'héritage qu'elle a reçu de sa mère (ZAR 20 000), le magasin est nommé en souvenir de celle-ci et emploie Hlengiwe à temps plein. Vu qu'il n'est pas loin de l'école (vingt minutes en marchant) et vu que Masia et Hlengiwe y passent beaucoup de temps, le magasin sert de point de rendez-vous lorsque Nosibusiso et Valeriane sortent de l'école. Elles aident Hlengiwe à couper et à utiliser des pochoirs, et parfois se servent de l'ordinateur à cette fin. Le magasin symbolise également l'intersection des quatre langues clés du foyer, avec les variantes langagières – régionales et nationales – qui se parlent à Pretoria. Tous les membres de la famille utilisent l'anglais au travail et à l'école, mais Glen est plus à l'aise en afrikaans alors que Masia passe de l'isizulu au siswati très facilement. La plupart des clients du magasin traitent ou bien en isizulu, en isixhosa ou dans l'une des trois langues majeures sud-africaines qui font partie du groupe sotho-tswana, c'est-à-dire le setswana, le sesotho ou le sesotho sa leboa).

Notre étude devient immédiatement intéressante lorsqu'on considère la manière dont ces langues sont mélangées et coexistent sur les produits en vente (ceux qui vont à leur tour servir dans des contextes extra-institutionnels), et la manière dont Nosibusiso les utilise dans ses propres pratiques linguistiques. La vitrine du magasin est très grande et l'étalage contient un nombre d'objets personnalisés. Les objets étalés ont pour la plupart été choisis pour leur références humoristiques, sarcastiques ou ironiques et incluent des bouteilles thermos, des t-shirts, des grandes tasses, des tabliers de cuisine, des cartes, des certificats etc. Certains exemples sont reproduits ci-dessous :



a) T-shirt mélangeant l'anglais et l'isizulu qui dit : « Ralentis ou meurs, pas d'effronterie. » (le jeu de mot ici est sur « effronterie » qui peut également vouloir dire « avancer, aller de l'avant »).



b) Un carreau en siswati qui dit : « Mes frères et sœurs » avec le sens supplémentaire de « pairs ».



c) Un sac mélangeant l'isizulu et l'anglais qui dit : « Choisi : Le Ciel ou l'Enfer ».



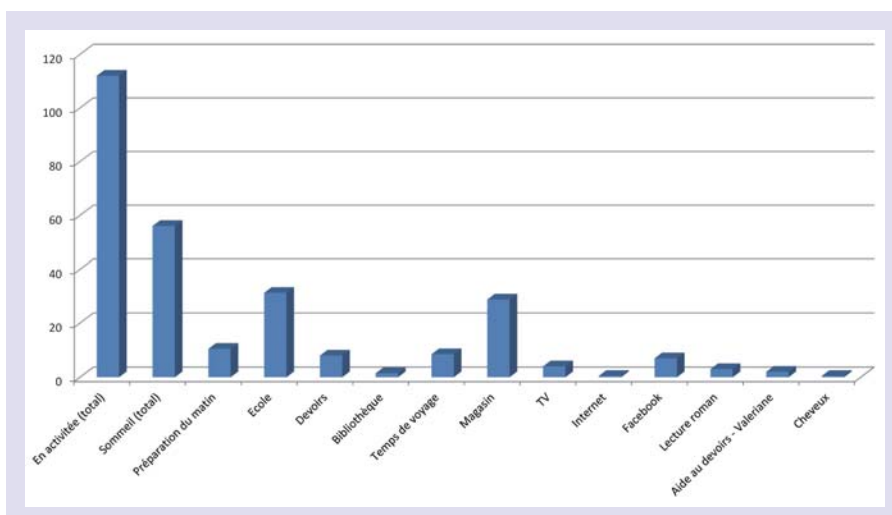
d) Un T-shirt qui utilise le style abrégé des SMS, de l'argot sud-africain, une abréviation et la « langue de Pretoria » (qui est un mélange de setswana, sotho sa leboa, d'anglais et d'afrikaans) et qui dit : « Hé l'ami (Chana), viens voir toi-même : Soshanguve (une ville près de Pretoria) c'est la bombe (Dia Boa). »

Ces exemples sont-ils syntagmatiques, représentatifs d'un paradigme plus large dans lequel les codes se mélangent pour créer une nouvelle langue vivante et informelle ? Ou s'agit-il plutôt d'exemples du passage d'un code à un autre, pour marquer une partie du message avec les connotations associées à l'utilisation d'un code particulier dans un contexte particulier ? Ce qui est certain (comme dans les nombreux exemples de textes étudiés pour la présente recherche), c'est que le message est suffisamment court pour permettre au lecteur de le lire et le comprendre en même temps, comme un tout. Ce qui est plus important pour l'étude de cas, c'est la question du ciblage et de l'équivalence du point de vue du prestige d'une langue, entre l'anglais et les langues avec lesquelles il est mélangé. C'est ce sur quoi Nosibusiso fait la remarque lorsqu'elle parle de ses pratiques linguistiques.

Nosibusiso mentionne Facebook et les conversations qu'elle tient avec ses amis et sa famille. Elle énumère l'intrigue d'un programme télévisé qu'elle aime regarder, les types d'appels et de SMS qu'elle envoie, le dernier roman qu'elle est en train de lire, ainsi que ses conversations avec les clients et au travail. Le travail qu'elle fait dans le magasin et qui a déjà été mentionné brièvement sera examiné plus en détail ci-dessous. Il reste l'école et les devoirs qu'elle fait et l'assistance qu'elle prête à Valeriane. Dans toutes ces activités, elle est consciente de l'élément phatique de la langue, le comment et le pourquoi de ses interactions dans lesquelles les langues coexistent et renforcent la situation. Sur Facebook, elle utilise le siswati avec les membres de sa famille étendue – dont beaucoup vivent aujourd'hui en Afrique du Sud. Même en ayant changé de pays, ceux-ci continuent d'attacher beaucoup d'importance au siswati comme marqueur identitaire et pour faciliter un sentiment de rapprochement avec la famille qui vit encore au Swaziland. À la télévision, les programmes comme *Isidingo* passent facilement du

setswana, à l'isizulu et à l'anglais. Lorsque sa cousine Masia parle au téléphone, la conversation est tenue principalement en anglais mais passe rapidement au siswati lorsqu'elle s'énervait (ce qui arrive fréquemment !). Quant à l'écriture des SMS, avec ses raccourcis et ses abréviations, Nosibusiso mélange également l'anglais et le siswati. Par contre, les activités plus formelles telles que les devoirs et la lecture sont faites en anglais sans passer d'une langue à l'autre, sans les mélanger ni les utiliser de manière paritaire.

Cette caractéristique formelle dominée par l'anglais dans les devoirs scolaires et les travaux de lecture, reflète une autre scission entre l'apprentissage au magasin ou à la maison, et l'apprentissage institutionnel. L'apprentissage de Nosibusiso à la maison reflète son 'fonds de connaissances', des connaissances qui devraient être considérées importantes, vu le temps qu'elles représentent dans la semaine de Nosibusiso.



Le graphe ci-dessus indique le temps que passe Nosibusiso à faire certaines activités lors d'une semaine typique, et qui reflète les données d'une fiche d'exercices qu'elle a remplie en rajoutant des activités et en ajustant le nombre d'heures suite aux renseignements fournis par les autres participants.

Ce qui frappe immédiatement, à part le temps qu'elle passe en transit (8h et 30min) et qui est une conséquence nécessaire de l'organisation du foyer, est le temps qu'elle passe au magasin. L'école lui prend 31h et 15min de son temps par semaine, et elle passe 28h et 45min dans le magasin, l'après-midi principalement. Ce qu'elle y apprend peut certainement être considéré comme un fond de connaissances.

Théoriquement, les activités du magasin touchent plusieurs des domaines établis par Moll et al. (2001 : p. 133). En effet, il s'agit d'un commerce qui entraîne des connaissances en comptabilité, en vente, en biens de consommation et en valeur marchande. Un élément clé d'un

tel commerce est le fait qu'il faille avoir des connaissances matérielles et techniques par rapport à l'impression, les choix textuels (police de caractères et mise en page) et le design (interaction entre le texte et l'illustration principalement). Le matériel informatique et les logiciels qu'utilise le magasin doivent être entretenus et parfois réparés, ce qui nécessite d'avoir des connaissances spécifiques. Nosibusiso ne s'occupe pas de la partie technique du commerce, et passe la plupart de son temps à enlever le dos des lettres et designs des applications à chaud. Elle passe néanmoins une grande partie de son temps dans le magasin et donc passe beaucoup de temps à regarder Hlengiwe, sa cousine, ou tout autre membre du personnel qui travaille par roulement, lorsqu'ils se servent de l'ordinateur ou ajustent le matériel informatique. Observer, prêter attention et parfois essayer soi-même sont les principales manières d'apprendre, d'après Masia et Hlengiwe.

La famille traite l'apprentissage d'une manière directe qui se retrouve dans la vie du foyer. Bien que la maison principale soit pleine de vie, les murs sont vides et il est rare d'y trouver des signes d'appartenance dans la maison. La seule personne qui affiche régulièrement ses dessins sur les murs est la fille de Masia, Millicent, mais Masia finit souvent par les enlever. De même, le foyer contient de nombreux livres et magazines (Masia est membre d'un club du livre et tous les autres membres de la famille lisent les livres qu'elle ramène). La famille est également abonnée à deux journaux (The Sunday Times et The Sowetan) mais ceux-ci sont généralement bien rangés. Dans le magasin, on trouve des bouts de papier et de plastique éparpillés un peu partout, des noms, des logos, des projets en cours et des projets terminés, mais les manuels d'utilisation et la paperasserie commerciale sont bien rangés. Lorsque Nosibusiso est dans le magasin et qu'elle n'est pas en train d'enlever le dos des lettres et des designs, soit elle fait ses devoirs, soit elle aide Valeriane avec les siens, soit elle s'occupe de James ou de Millicent, ou bien elle 'textote' (elle va sur Facebook quatre à cinq fois par jour), soit elle discute avec qui que ce soit.

Il y a toujours quelqu'un dans le magasin, que ce soient des amis, des employés, des membres de la famille ou des clients, ce qui reflète la nature plurielle de l'activité, et cela non pas à cause du fait que le travail n'est pas individuel, mais parce que dans le magasin, Nosibusiso aide et elle apprend des différents membres de la famille qui ont des compétences différentes et qui les partagent avec elle, avec une certaine fluidité et initiative. Occasionnellement, les situations qui permettent à Nosibusiso de participer professionnellement et d'apprendre varient. Elle a pu, par exemple, accompagner Masia à une conférence sur l'imprimerie et le design du 12 au 19 septembre.

Dans ses réponses relatives au travail dans le magasin, dans le cadre des pratiques linguistiques, Nosibusiso raconte l'aide qu'elle apporte aux clients pour ce qui est des personnalisations et des commandes. Les langues mentionnées sont le setswana, l'isizulu, le sesotho sa leboa et l'anglais. Elle ajoute que « les noms ou les chiffres que nous imprimons sur les vêtements de nos clients en disent long sur

eux, et [que] quel que soit le design, cela permet de compléter la description. » Cet aspect du magasin permet également de très bien capter la notion de 'zones frontalières', tels que l'utilisent Anzaldúa, Moll et al. ainsi que Janks et Ferreira (2007), qui ne sont pas simplement des lieux où les cultures et les façons de faire 'se côtoient', mais qui sont également des lieux d'intimité et de partage. L'utilisation de différentes langues par les différentes personnes qui viennent au magasin et qui se font aider par les membres du foyer, est un aspect qui est mentionné par tous les participants dans la présente recherche. À ce sujet, la politique du magasin est que les clients doivent écrire eux-mêmes ce qu'ils veulent, de manière à ce qu'il n'y ait aucune erreur, et pour permettre aux employés du magasin de mieux les aider. Tous les employés ont remarqué que beaucoup des clients ont des *problèmes* ou bien avec l'anglais ou bien avec les autres langues, et tous les membres de la famille en sont conscients.

Ainsi l'étude de cas illustre le fait que, à bien des égards, l'Afrique du Sud peut être considérée comme un environnement dans lequel les compétences communicatives à l'écrit sont encore susceptibles d'être problématisées. L'alphabétisme est un vrai problème que les projets comme SoUL^v (Prinsloo 1996) font bien d'aborder. Bien que l'école soit perçue d'une manière très positive, il existe tout de même une séparation : de la même manière qu'elle sépare les langues et ne reconnaît qu'une seule langue 'parlée à la maison' pour chaque apprenant, l'école manque également de créer, à bien des égards, des liens avec les différentes manières de parler et d'apprendre, comme notre étude de cas a voulu le souligner. En d'autres termes, on pourrait considérer qu'il y a un problème de (non) intersection de milieux parallèles : un étudiant passe de l'institution au foyer, mais laisse les pratiques et les manières d'être/d'apprendre à la porte, avant d'entrer dans le nouveau contexte.

Ceci nécessite qu'on examine plus en détail les facteurs d'attitude des participants par rapport aux espaces institutionnels comme les écoles, et les types de travaux et de pratiques linguistiques qu'ils semblent favoriser. Sur la base d'une échelle sémantique différentielle, les participants de l'étude ont été interviewés sur leurs compréhensions comparatives et leurs réactions aux institutions et aux fonds de connaissances. Les résultats suggèrent largement des réponses similaires en termes de compréhension et de confort, mais également en termes de la nature 'individuelle' des activités, et ces points ont tendance à renforcer l'interprétation des deux domaines comme étant 'parallèles'. Toutefois, Nosibusiso indique que, tandis que les fonds de connaissances sont compris immédiatement, à l'école il existe un *processus* dans lequel avec du travail elle arrive à bien comprendre ses matières. L'école ou l'institution est principalement caractérisée de 'confortable' et non pas de 'très confortable', et Nosibusiso fait également quelques réserves sur combien l'école est intéressante dans son évaluation. Il convient à ce point de noter l'insistance plus réactionnaire de Masia sur les impressions fortement négatives qu'elle a de l'apprentissage dans le contexte du foyer, et le fait que, pour elle, l'apprentissage devrait

clairement se faire de l'institution vers le foyer ou le magasin.

Réexaminant les deux facettes de l'anglais soulignées dans l'introduction, c'est-à-dire son enseignement comme sujet et son rôle comme langue d'instruction, notre étude de cas est à même de fournir des commentaires intéressants. En ce qui concerne l'enseignement de l'anglais comme sujet, il semble qu'il y ait fortement besoin de projets pédagogiques transversaux qui accentuent les liens avec d'autres sujets comme le Commerce ou la Science. Traditionnellement, l'anglais a tendance à être étudié en combinaison avec les Arts Plastiques, accentuant ainsi son rôle dans la libre expression et la créativité (adoptant une conception très eurocentrique de ces termes). Ce qui semble plus crucial, c'est de mettre l'accent sur la combinaison de l'anglais avec des matières techniques, là où l'anglais offre également un degré d'intérêt et une opportunité pour étudier ces sujets d'un point de vue orienté vers le design. De la même façon, l'anglais peut être combiné avec par exemple *Life Orientation*^{vi}, puisque le respect et la morale sont perçus par les trois interviewées

comme quelque chose qu'elles ont apprise et appréciée dans le contexte d'un 'fond de connaissances'.

En ce qui concerne l'anglais comme langue d'instruction, qui est d'une très grande importance pour la grande majorité des apprenants qui écriront leurs examens de dernière année dans cette langue, l'image décrite précédemment concernant l'inaccessibilité et la distance institutionnelle pour ceux dont l'anglais n'est pas la langue 'parlée à la maison', a besoin d'être qualifiée. Bien que l'anglais soit la langue dominante dans les institutions en Afrique du Sud, il semble qu'elle coexiste de manière dynamique avec d'autres langues, aussi bien à l'écrit que dans les interactions, ce qui indique un milieu linguistique particulièrement riche et versatile. Enfin, et à l'encontre d'une perception défendue largement que l'Afrique participe d'une culture essentiellement orale, notre étude de cas et la recherche plus large sur la production textuelle informelle, attire l'attention sur le lien ludique très personnel et dynamique des gens avec l'écrit et qui, comme le souligne Nosibusiso, « en dit long sur eux ».

- i. Department of Basic Education (qui gère les niveaux scolaires de 0 à 12, où 12 est l'équivalent du Baccalauréat)
- ii. Expression abrégée par LOLT (Language of Learning and Teaching).
- iii. Il s'agit ici des *Single-Medium* et *Parallel-Medium Schools*. Le premier type d'école n'utilise qu'une langue d'apprentissage et d'instruction pour tous les apprenants et toutes les années, alors que le deuxième type d'école utilise deux ou plusieurs langues d'instructions dans les différentes classes d'une même année, pour tous les apprenants de cette école, et pour toutes les années enseignées.
- iv. Les identités devant être protégées, il est également important dans un projet de recherche qualitative d'établir une connexion avec ses participants. Vu que les prénoms marquent également l'identité, la culture et le statut socioéconomique, tous les pseudonymes dans cet article ont été choisis en se servant de noms populaires trouvés sur un forum swazi au site suivant : www.studentsoftheworld.info/penpals/stats.php3?Pays=SWA
- v. Social Uses of Literacy
- vi. Un sujet d'enseignement qui traite de la citoyenneté, la santé et les questions sociétales.

Références

Alexander, N. (2003). Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud. E. E. D. L. E. S. Division des Politiques linguistiques DG IV - Direction de l'Éducation Scolaire, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Education, D. o. (1997). *Language in education policy*. D. o. Education, Department of Education, Pretoria, Afrique du Sud.

Education, D. o. B. (2010). *The status of the language of learning and teaching (LOLT) in South African public schools*. D. o. B. Education, Department of Basic Education, Pretoria, Afrique du Sud.

Ferreira, A. et H. Janks (2007). "Reconciliation pedagogy, identity et community funds of knowledge: borderwork in South-African classrooms." *English Academy Review* 24(2): 71-84.

Mendelowitz, B. (2005). "Representing shifting selves: reflections on teaching memoir writing to pre-service teachers." *Perspectives in education* 23(1, March): 15-24.

Moll, L. C., C. Amanti, et al. (2001). "Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes et classrooms." *Theory into Practice* XXXI(Spring 2): 132-141.

Nuttall, S., & Mbembe, A. (Eds.). (2008). *Johannesburg the elusive metropolis*. Johannesburg: Wits University press.

Pedhazur, E. J. et L. Pedhazur Schmelkin (1991). *Measurement, design et analysis: an integrated approach*. Hillsdale New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Prinsloo, M. et M. Breier, Eds. (1996). *The social uses of literacy (SoUL): theory et practice in contemporary South Africa*. Bertsham, South Africa. USA Sached Books (Pty) Ltd. John Benjamins Publishing.

Rubagumya, C. M. (2009). Language in education in Africa: can monolingual policies work in multilingual societies? *The languages of Africa et the diaspora*. J. Kleifgen et G. Bond. Clevedon, Multilingual Matters.

Programmes...

Programmes de recherche sur les migrations internationales Interview avec Aurelia Segatti

The African Centre for Migration and Society (ACMS)

L'African Centre for Migration and Society (ACMS) est un centre de recherche sur la migration en Afrique. Il a été fondé en 2001 dans le cadre d'un Programme d'études à l'Université du Witwatersrand à Johannesburg, puis s'est progressivement transformé en centre de recherche. Aujourd'hui il compte environ 20 chercheurs, dont des jeunes chercheurs, des chargés de recherches, des professeurs et un personnel de soutien administratif et logistique. L'ACMS couvre l'ensemble des études sur la migration qui incluent divers programmes sur la migration et le développement urbain, la migration et la santé publique, ainsi que l'élaboration des politiques migratoires. Ces programmes ne concernent pas seulement l'Afrique du Sud, mais s'étendent à l'Afrique australe et au-delà.

Coopération scientifique ACMS/IFAS sur la migration internationale

Nous travaillons avec l'Institut Français d'Afrique du Sud depuis 2005. Une collaboration s'est donc développée entre les deux institutions, et plus particulièrement entre des chercheurs basés à Johannesburg qui ont travaillé principalement dans la perspective des Droits de l'Homme dès le début des années 2000, et des chercheurs basés en France qui ont travaillé sur divers aspects de la migration. Certains chercheurs, comme moi, s'intéressaient déjà à l'élaboration des politiques migratoires en Afrique du Sud après la fin de l'apartheid, pendant que d'autres appartenant à d'autres organisations de recherche en France, avaient travaillé sur les changements par exemple aux politiques migratoires et à l'impact de la politique migratoire européenne sur les pays d'Afrique du Nord. Nous étions donc intéressés par un agrandissement des échanges et avons essayé de développer de liens forts.

Notre coopération a commencé initialement par une collaboration autour d'un programme français Fonds Solidarité Prioritaire « Migration internationale, recomposition territoriale et développement en Afrique », qui s'intéressait à la migration internationale et à la transformation urbaine dans diverses régions du continent africain. Ce programme, qui a duré de 2006 à 2009, a non seulement permis de créer un réseau solide avec nos collègues de l'Afrique entière (le Mozambique, la RDC etc.), mais a également abouti à un certain nombre de publications. Un programme donc très productif qui a permis de renforcer le réseau de la recherche en migration.

Nous avons ensuite bénéficié d'une deuxième vague de collaboration lors du programme intitulé Mitrans (ANR Mitrans

« migration de transit en Afrique : politiques, transformation urbaine et dynamiques sociales »). Ce programme a été financé par l'Agence Nationale de la Recherche en France, et il s'agissait d'une collaboration entre l'Urmis, coordonnée par notre collègue Jocelyne Streiff-Renart qui est également Directrice de l'Urmis, et moi-même. Ce programme s'intéressait à la migration de transit en Afrique et au fait que les politiques mises en place par l'Union européenne en particulier, concernant la zone Euro-Méditerranéenne et, dans une moindre mesure mais avec un certain nombre de similarités, l'Afrique du Sud en Afrique australe, avait un certain nombre d'implications pour le développement des politiques migratoires dans les pays voisins, pour la transformation des zones et des villes de transit, et pour les subjectivités, les trajectoires et les projets des migrants.

Nous avons donc finalement développé un projet de recherche spécifique qui s'intéressait à la mobilité dans les espaces urbains, grâce au financement de l'Institut pour la Recherche et le développement (IRD/Wits chaire commune sur la « Mobilité et la gouvernance de l'espace urbain dans les villes d'Afrique australe, centrale et orientale. » Aurelia Segatti & Loren Landau). Ce programme a duré de 2008 à 2010.

Description du programme de recherche de l'ANR XenAfPol (2011-2013)

Ce nouveau programme de recherche est également financé par l'ANR en France. Il s'intitule « XenAfPol » et s'intéresse aux politiques de mobilisation xénophobe à travers le continent. Il s'agit d'un projet comparatif qui couvre quatre pays : l'Afrique du Sud, le Kenya, la République démocratique du Congo et le Nigeria. Il est fondé sur un partenariat considérable, impliquant principalement des chercheurs individuels et quelques institutions. Ces chercheurs, au sein d'une équipe, mettent en commun des ressources et développent des projets de recherche qualitatifs dans ces



quatre pays. Ainsi, en ce qui concerne les institutions impliquées, la coordination du programme se fait à l'Unité de recherche « Les Afriques dans le Monde » (LAM) de l'Université de Bordeaux, et est coordonnée par mon collègue du LAM Laurent Fourchard. Ce projet est donc une collaboration entre le LAM, l'Institut Français d'Afrique du Sud et l'unité de recherche d'ici qui est responsable de la coordination pour l'Afrique australe, orientale et centrale, c'est-à-dire pour les études de cas du Congo, d'Afrique du Sud et du Kenya.

Dans ce programme, nous examinons trois choses principalement. Nous nous intéressons à la sociologie des mobilisations xénophobes, nous essayons de comprendre le rôle des acteurs de ces mobilisations et, c'est là une des questions clés, nous nous interrogeons sur les notions de xénophobie, et essayons de comprendre si nous sommes confrontés au même genre de mobilisation au Nigeria, en Afrique du Sud, au Kenya et en RDC. Au-delà, nous nous intéressons à la sociologie des acteurs impliqués, aux personnes qui ont la capacité d'inclure ou d'exclure. Un autre aspect important du programme est d'essayer de comprendre le *modus operandi* de ces différentes mobilisations : Comment les gens sont-ils inclus ou exclus ? Quelles sont les méthodes et les cadres institutionnels à travers lesquels les gens sont exclus/inclus, à travers lesquels se crée un sentiment d'appartenance au sein des différentes communautés du continent ? Et cela non seulement en ville, mais également dans le contexte rural. Enfin, nous essayons de comprendre les nouveaux arrangements qu'apportent ces mobilisations, les divers types de subjectivités chez ceux qui créent un nouveau sentiment d'appartenance et qui font les règles, et les nouvelles subjectivités chez ceux qui imposent des nouvelles formes d'appartenance ou d'exclusion.

Durée du programme de l'ANR XenAfPol

Ce programme durera jusqu'en décembre 2013. Il s'agit donc d'un programme de recherche de 3 ans pour lequel nous tiendrons trois grandes réunions. Nous avons déjà tenu une première réunion en février 2011 pour le lancement du programme, à l'Université du Witwatersrand à Johannesburg, lors duquel tous les partenaires et les participants ont pu se rencontrer. Nous nous sommes rencontrés de nouveau à la fin du mois de mai 2012 à Bordeaux au LAM. Il s'agissait d'une réunion à mi-parcours où tous les différents participants ont pu présenter des rapports d'étape et partager leurs premiers résultats avec le reste de l'équipe. Nous planifions de tenir la troisième réunion à Cambridge en mai 2013,

pour laquelle nous organiserons cette fois-ci une conférence publique, durant laquelle diverses communications seront présentées et feront l'objet de discussions pour les membres des diverses communautés scientifiques britanniques, françaises et sud-africaines.



http://www.youtube.com/watch?v=0Yiul_u96dc&feature=relmfu

<http://www.youtube.com/watch?v=NEtjTaouVTA&feature=relmfu>



Cahiers de l'Urmis (n°13) sur les migrations dites de « transit »

Le 13e numero des Cahiers de l'Urmis (paru en octobre 2011) est consacré aux migrations dites de « transit ». Il regroupe quatre articles tirés de communications présentées au Colloque de Nice « Migrations de transit en Afrique, dynamiques locales et globales, gestion politique et expériences d'acteurs », en décembre 2009. L'objectif de ce colloque avait été de confronter les résultats du programme ANR-Mitrans, dont les recherches ont porté sur le développement des circulations à l'intérieur et à partir du continent africain dans le contexte de la fermeture des frontières, aux résultats de chercheurs travaillant sur des thèmes proches en Afrique mais aussi sur d'autres continents.

Le programme Mitrans, soutenu par l'ANR (2006 à 2009) avait été mené en collaboration entre des chercheurs de l'Urmis (universités de Nice Sophia-Antipolis et Paris 7 Denis Diderot), des universités de Rouen et du Havre, de l'Institut français d'Afrique du Sud, et de l'Université du Witwatersrand à Johannesburg.

Les Cahiers de l'Urmis sont publiés par l'unité mixte de recherche « Migrations et société » (URMIS) spécialisée dans l'étude des migrations et des relations interethniques, associant l'Institut de Recherche pour le Développement et les Universités de Paris 7 Denis Diderot et de Nice Sophia-Antipolis.

Ce 13° numero des Cahiers de l'Urmis est disponible en ligne : <http://urmis.revues.org/index948.html#ftn1>

La nouvelle histoire globale :

regards croisés sur la première mondialisation au Sud

Université du Witwatersrand / Université du Cap
Octobre 2012

A plus d'une occasion, le constat a été fait des inerties de l'histoire académique pour prendre le pas sur les changements sociaux-politiques de la nouvelle Afrique du Sud. Parmi les nombreux défis qu'affrontent les historiens sud-africains, il en est un qui se fait de plus en plus pressant, à savoir décloisonner l'histoire nationale, non seulement à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de ses propres frontières. Si l'urgence d'une nouvelle histoire qui prenne en compte la voix des oubliés de l'histoire officielle au XX^e siècle s'est fait sentir dès la transition démocratique, un autre besoin a vu le jour plus récemment, qui met l'accent sur la place de l'Afrique du Sud dans ce qu'il est désormais convenu d'appeler la « première mondialisation » depuis le XVI^e siècle. L'histoire sud-africaine n'est peut-être pas aussi particulière qu'on pensait et son intégration dans des processus de plus grande

et des décentrement précieux. A rebours d'une « world history » trop souvent unilatérale, téléologique, pour ne pas dire eurocentrique, une telle approche, toujours soucieuse de symétrie dans le traitement des sources et des vécus, est attentive aux rencontres, aux connexions, aux synergies mais aussi discontinuités, aux impositions et aux voies parallèles empruntées ou abandonnées par de tels phénomènes de grande échelle. Loin de répéter les grands partages entre Europe et reste du monde, entre histoire et mythe, entre science et superstition, entre écriture et oralité, une telle histoire s'attache à déconstruire les logiques et les rapports de force qui ont présidé à leur élaboration. Parce que de tels processus de distinction furent constitutifs de la société sud-africaine depuis le XVII^e siècle, l'histoire de l'Afrique du Sud offre la possibilité de les décentrer, de leur redonner toute leur complexité, leurs discontinuités, leur contingences et de comprendre les modalités sociales et culturelles de leur mise en œuvre.



Cantino Planisphere, 1502

ampleur et de plus longue durée est devenue nécessaire : la circulation des personnes et des biens entre l'Europe, l'Afrique et l'Asie, l'intégration économique mondiale, les migrations à l'échelle continentale africaine, l'histoire atlantique, la traite dans l'Océan Indien, les réseaux scientifiques entre les différents continents etc. A bien des égards, l'histoire sud-africaine depuis l'époque moderne apparaît comme la cristallisation locale de phénomènes globaux.

Cependant, une telle intégration ne doit pas se faire au prix de simplifications grossières. Pour appréhender de tels phénomènes à grande échelle, la nouvelle histoire globale, que l'on peut définir comme la rencontre entre l'histoire mondiale et l'histoire culturelle, offre des éclairages nouveaux

Une rencontre entre la volonté des chercheurs sud-africains de décloisonner une historiographie nationale trop longtemps artificiellement isolée et les objectifs d'une nouvelle génération d'historiens qui travaillent à décentrer la première mondialisation était donc attendue. Entre autre choses, ce dialogue historiographique entre nouvelle histoire globale et nouvelle histoire sud-africaine devra fournir quelques-unes des clés historiques de la compréhension des rapports Nord/Sud actuels.

L'évènement consistera en l'organisation début octobre de deux tables rondes au Cap et à Johannesburg. Une présentation des livres de Romain Bertrand (*L'histoire à parts égales. Récit d'une rencontre, Orient-Occident, XVI^e-XVII^e siècle*, Seuil, 2011, 672 p.) et d'Adrien Delmas (*Written Culture in a Colonial Context. Africa and the Americas 1500-1900*, Adrien Delmas & Nigel Penn, UCT Press, 2011, 364 p.) est également prévue.

Pour plus d'information sur cette manifestation, inscrivez-vous à la mailing liste de l'IFAS Recherche en envoyant un mail à : research@ifas.org.za



Un événement organisé dans le cadre des
Saisons France-Afrique du Sud 2012 & 2013.
www.france-southafrica.com

Développement des contenus multimédias et du dispositif de communication de l'IFAS Recherche

A l'occasion de la conférence « Mémoire et Ville » qui s'est tenue en septembre 2011, l'IFAS Recherche a entrepris, grâce au soutien de l'Institut Français, de développer des contenus numériques et notamment vidéos pour communiquer sur ses activités de recherche. L'IFAS a ainsi produit un film retraçant les tours à pied du quartier de Yeoville proposés lors de la conférence ainsi que les exposés des interventions plénières (Philippe Gervais-Lambony, Annie Fourcaut, Cynthia Kros). L'IFAS Recherche continuera à proposer des contenus vidéos sur sa page youtube pour présenter ses actualités et événements scientifiques

L'IFAS Recherche est par ailleurs présente sur le site de partage Facebook depuis l'année dernière et espère, grâce à cet outil, toucher un nombre croissant de jeunes chercheurs français, sud-africains et africains mais aussi faciliter la circulation des informations avec les autres Instituts Français de Recherche à l'Etranger (IFRE) eux aussi dotés de pages Facebook (les pages Facebook des différents IFRE totalisaient un peu plus de 4750 abonnés en début d'année 2012).

Enfin l'IFAS prépare une mise à jour de son site internet avec notamment la création d'une interface d'accès à ses archives numériques qui sera opérationnelle dans le courant de l'année 2012.



<http://www.facebook.com/IFASResearch>



<http://www.youtube.com/user/IFASresearch>



<http://www.flickr.com/photos/ifasresearch>

Changements au sein du personnel de l'IFAS Recherche

L'année 2012 va être marquée par des changements de personnel important au sein de l'IFAS avec le départ de trois de ses membres. En effet, la directrice scientifique de l'Institut, Sophie Didier, quittera son poste fin août 2012. Le volontaire international de l'IFAS Recherche, Thibault Hatton, laissera également la main en mai 2012 à son successeur Victor Magnani tandis que le coordinateur Aporde, Christian Kabongo, quittera son poste au mois de juin pour rejoindre la nouvelle structure opératrice du programme (IDC).

L'IFAS Recherche souhaite bonne continuation aux partants et la bienvenue aux nouveaux arrivants.

Fin des protocoles d'accord APORDE



Après cinq riches années de collaboration au sein du programme Aporde (African Programme on Rethinking Development Economics), les protocoles d'accord de l'IFAS avec l'AFD Recherche et le DTI (Department of Trade and Industry) ont pris fin en juin 2012. L'IFAS qui assurait jusqu'alors le rôle d'opérateur du programme va passer la main à l'Agence de développement sud-africaine IDC (Industrial Development Corporation) - www.idc.co.za.

Ce changement s'accompagne d'une évolution du programme Aporde qui, en parallèle du format universitaire classique du programme, entend désormais développer ses *high level workshops* (séminaires de formation de haut-niveau) pour des personnalités de haut-rang issues du gouvernement et d'entreprises publiques sud-africaines. L'édition 2012 du séminaire Aporde se tiendra au mois de septembre à Johannesburg.

L'IFAS se félicite du partenariat fructueux mené avec l'AFD Recherche et le DTI sur le programme Aporde et tient à remercier toutes les personnes qui ont contribué à son succès grandissant au cours des cinq dernières années. L'IFAS souhaite bonne continuation et longue vie au programme.

Déplacés de guerre dans la ville

La citadinisation des deslocados à Maputo (Mozambique)

Jeanne Vivet
2012
KHARTALA - IFAS
ISBN: 978-2-8111-0629-4

Cet ouvrage étudie les liens entre déplacements forcés et citadinités à partir de l'étude des déplacés de guerre d'origine rurale, venus se réfugier à Maputo à la fin des années 1980 pendant la guerre civile (1977 – 1992). La déterritorialisation et la mobilité forcée constituent des expériences centrales pour comprendre les modes d'ancrage en ville de deslocados. Le caractère coercitif du déplacement vers Maputo explique que les autorités et la majorité des déplacés aient initialement envisagé leur présence en ville comme un état provisoire.

La ville est avant tout le lieu du refuge et de la présence éphémère avant de devenir celui de l'installation durable, le lieu du « chez-soi ». La citadinisation des deslocados est le résultat d'un processus dialectique faisant interagir les politiques des pouvoirs publics, le contexte urbain, social et familial et leurs pratiques individuelles. Si l'exceptionnalité de la situation légitime dans un premier temps leur présence, elle la rend souvent plus « illégitime » que celle des autres migrants, une fois le conflit achevé.

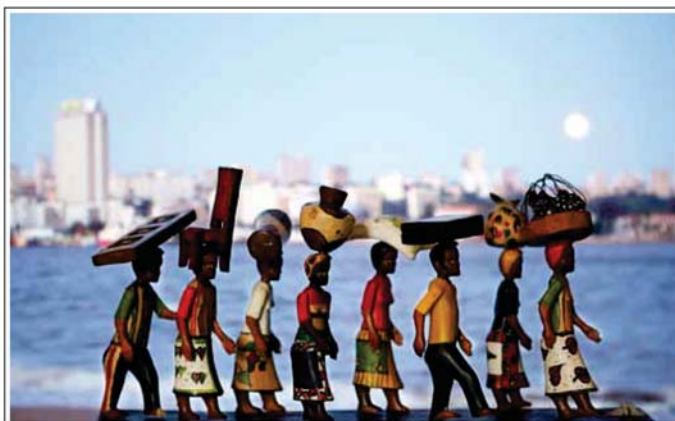
Vingt ans après leur arrivée, le maintien en ville des anciens déplacés ne saurait être interprété de façon univoque ; pour certains, il témoigne de territorialisations positives, de leur insertion économique et résidentielle, de leur sentiment d'appartenance à Maputo ; pour d'autres, il renvoie au contraire à un impossible retour, dans le passé et dans leur « terre d'origine » et donc à leur immobilité forcée, plutôt qu'à leur citadinité.

Jeanne Vivet, ancienne élève de l'ENS-Lyon, agrégée en géographie et docteure de l'Université de Paris Ouest Nanterre, poursuit actuellement des recherches postdoctorales à l'Institut des Sciences Sociales de l'Université de Lisbonne sur l'Angola et les familles transnationales. Sa thèse a reçu le premier accessit du prix de thèse du Comité National Français de Géographie de 2011.

Jeanne Vivet

Déplacés de guerre dans la ville

La citadinisation des deslocados à Maputo
(Mozambique)

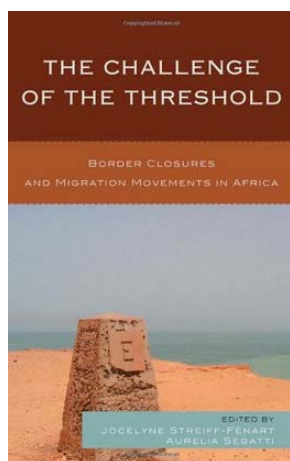


KARTHALA - IFAS

The Challenge of the Threshold

Border Closures and Migration Movements in Africa

[La question des seuils : fermeture des frontières et mouvements migratoires en Afrique]



Dirigé par Jocelyne Streiff-Fénart et Aurelia Segatti
2011
Lexington Books
ISBN: 978-0-7391-6510-2

Les récentes politiques d'endiguement qui visent à régler les flux migratoires vers l'Europe ont grandement changé les dynamiques de la migration en Afrique. L'impact de ces politiques est devenu apparent dans la redéfinition des routes, des itinéraires et des acteurs de la migration. Leurs effets peuvent également être perçus dans la

catégorie et l'identité des immigrants, et dans la perception de ces derniers au sein des sociétés à travers lesquelles ils transitent, ou dans les communautés qu'ils ont quittées. En plaçant le problème du contrôle des frontières au cœur de la question migratoire, les politiques qui visent à restreindre les flux migratoires ont ainsi changé le sens et l'importance de la migration. Plus que jamais, les immigrants ainsi que les institutions chargées du contrôle des frontières, analysent la migration principalement en termes du défi que représente la traversée d'une frontière.

Dans le sud en général, la situation de transit dans laquelle les passeurs potentiels de frontières se retrouvent, brouille la

distinction entre migration temporaire et établissement ce qui, de plusieurs manières, entraîne un changement dans le rapport aux étrangers, allant des formes renouvelées de solidarité à la reprise de sentiments xénophobe latents, que ce soit autour de la Méditerranée ou en route vers l'Afrique du Sud, cet autre grand centre de migration du continent.

Les rédacteurs du présent volume ont décidé d'étudier la notion de « seuil » comme concept de travail pour aborder les nombreuses dimensions de la question migratoire : les cadres discursifs et conceptuels qui constituent la base des politiques de seuils visant à garder les indésirables en dehors des frontières ; la création de lieux d'arrêt, de zones intermédiaires et de villes relais, tous représentant des espaces-seuil qui jouent contre les équilibres urbains des lieux en question ; et l'expérience de la liminalité, dans laquelle les individus qui se retrouvent pour un certain temps dans deux situations (en tant que migrant sur la route et immigrant, la deuxième situation étant celle à laquelle ils aspirent), vivent les situations typiquement ambiguës qui caractérisent les 'gens du seuil' (Turner).

Jocelyne Streiff-Fénart dirige l'Unité de recherche « Migrations et société » à l'Université de Nice Sophia-Antipolis/Université Paris Denis Diderot et l'IRD, France.

Aurelia Segatti est chargée de recherche à l'*African Centre for Migration* et à l'IFAS.

Vous pouvez acheter cet ouvrage sur
<https://rowman.com/ISBN/9780739165102>

Symposiums de l'IJURR sur « La politique locale et la circulation d'initiatives de sécurité communautaires à Johannesburg »

Les symposiums de l'International Journal of Urban and Regional Research (IJURR) présentent une série d'articles sur la circulation d'initiatives de sécurité principalement à Johannesburg, mais également dans d'autres villes d'Afrique australe telles que Cape Town, Windhoek (Namibie) ou Maputo (Mozambique). Cette série s'intéresse à l'importation de divers systèmes de sécurité (quartiers sécurisés, maintien de l'ordre à l'échelle communautaire, quartiers fermés, CID etc.) et la manière dont ils sont mis en œuvre sur place, adoptés ou adaptés dans le contexte urbain des villes d'Afrique australe.

Ces symposiums font suite à l'ouvrage intitulé *Sécurisation des quartiers et gouvernance locale, enjeux et défis pour les villes africaines*, publié chez IFAS-Karthala en 2009, et qui documente les thèmes de la gouvernance sécuritaire et des questions spatiales dans les villes d'Afrique, à travers diverses études de cas. L'ouvrage même était le résultat d'un programme de recherche initié par l'IFAS en 2003, sur les réactions face au crime dans les régions urbaines et au sein des communautés, et sur leurs implications en termes de gouvernance.

L'IJURR est un journal international de recherche urbaine et régionale qui suit une approche pluridisciplinaire et qui s'intéresse particulièrement aux rôles et aux futurs complexes et changeants des villes et des régions.

Les articles des symposiums sont accessibles en ligne à :
<http://www.ijurr.org/details/symposium/1666665/Circulation-of-Security-Models-in-Southern-African-Cities-Between-Neoliberal-Enc.html>

A propos de nous...

L'Institut Français d'Afrique du Sud, créé en 1995 à Johannesburg, dépend du Ministère des Affaires Étrangères. Sa mission est d'assurer la présence culturelle française en Afrique du Sud, et de stimuler et soutenir les travaux universitaires et scientifiques français sur l'Afrique du Sud et l'Afrique australe

L'IFAS-Recherche (UMIFRE 25) est une Unité mixte de recherche CNRS-MAEE, et fait partie de l'USR 3336 « Afrique au sud du Sahara ». Sous l'autorité de son conseil scientifique, l'IFAS-Recherche participe à l'élaboration et la direction de programmes de recherche dans les différentes disciplines des sciences sociales et humaines, en partenariat avec des institutions universitaires ou d'autres organismes de recherche.

L'Institut offre une plate-forme logistique aux étudiants, stagiaires et chercheurs de passage, aide à la publication des résultats de recherche et organise des colloques et conférences.

Directrice Scientifique

Sophie Didier

Chercheurs

Michel Lafon – Linguiste

Personnel administratif

Laurent Chauvet – Traducteur

Werner Prinsloo – Graphisme, Site Web, Gestion Informatique

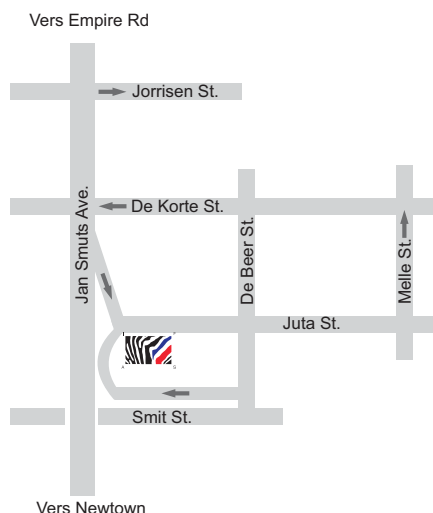
Christian Kabongo – Administrateur APORDE

Thibault Hatton – Chargé de projet Recherche / Communication (*pour cet édition*)

Victor Magnani – Chargé de projet Recherche / Communication

Dostin Lakika – Secrétaire à la Recherche

Contact



IFAS - Recherche

62 Juta Street, Braamfontein
PO Box 542, Newtown, 2113, Johannesburg

Tel.: +27 (0)11 403 0458

Fax.: +27 (0)11 403 0465

Courriel : research@ifas.org.za

Pour recevoir des informations de l'IFAS Recherche, veuillez nous envoyer un courriel avec '**subscribe research**' comme objet.

www.ifas.org.za/research

www.facebook.com/IFASResearch

Lesedi: terme sesotho qui signifie « connaissance »

Les opinions et points de vues exprimés ici relèvent de la seule responsabilité de leurs auteurs.