

# Plurilinguisme par déconnexion: pratiques linguistiques et normes à l'école tanzanienne

Mussa Julius Lulandala | Genève CH / Tanzania

The majority of secondary school pupils in Tanzania are multilingual, speaking at least three languages which include: ethnic community language (there are currently more than 120 of them), (Ki)swahili, the national and first official language and, at varying levels of competency, English which is accorded the status of second official language. A very small number of pupils have access to French, since the language is taught only in a few schools as an optional subject. In public primary schools, pupils are generally bilingual, speaking their ethnic community language and (Ki)swahili. Due to their bilingual/multilingual knowledge, they are expected to activate each of the languages in their repertoire according to the situation of communication and to its level of formality as well as to the purpose of communication, the participants and their various characteristics, identity factors, etc. However, in certain institutional settings, the activation of the language repertoire is determined by the norms established by the schools. This paper is intended to: firstly, describe the formation of the bi/multilingual repertoire of Tanzanian primary and secondary school pupils and the nature of their language practices outside of school settings; secondly, indicate how the language practices are modified by the school and, thirdly, explain the ideological and/or pedagogical origins of the linguistic norms set by schools. The conclusion will attempt to explain the impact of the linguistic norms on the perception that the pupils have about the different languages in contact.

## Introduction générale

La majorité des élèves du secondaire en Tanzanie sont plurilingues parlant au moins une langue de communauté ethnique (LCE)<sup>1</sup>, le swahili – langue nationale et première langue officielle – et l'anglais, deuxième langue officielle. Seulement une petite minorité des élèves a l'occasion d'apprendre le français, car son enseignement n'est proposé que dans quelques écoles. Dans les écoles primaires publiques, les élèves sont généralement bilingues parlant au moins une LCE et le swahili. Le système éducatif tanzanien est donc caractérisé par le bilinguisme, avec le swahili comme langue de scolarisation au cycle primaire<sup>2</sup> et l'anglais comme moyen d'instruction au secondaire et aux niveaux supérieurs.

Selon Moore (2006), les individus bi/plurilingues ont le choix d'activer chacune des langues constitutives de leur répertoire en fonction de la situation de communication et son degré de formalité, les interlocuteurs, les intentions de communication et les

différentes configurations identitaires. Cependant, dans certains contextes scolaires, les choix sont déterminés par les normes établies par les institutions. Ainsi, Heller (1996) rapporte un cas de normes unilingues dans les écoles minoritaires francophones pour défendre l'identité de la communauté francophone au Canada. En Tanzanie, les normes linguistiques sont établies tant sur des bases identitaires que pédagogiques. Le présent travail vise à atteindre trois objectifs:

- décrire le répertoire bi/plurilingue des élèves tanzaniens dans sa constitution et sa construction et les pratiques linguistiques extrascolaires des élèves
- montrer comment les pratiques linguistiques des élèves sont modifiées par les normes imposées
- expliquer les bases idéologiques et pédagogiques de ces normes et leur impact sur les représentations que les élèves se font des différentes langues qu'ils rencontrent.

Il faut encore préciser que ce travail concerne uniquement la Tanzanie continentale<sup>3</sup> où nous avons mené des études dans le cadre d'une thèse de doctorat.

## La situation linguistique en milieu extrascolaire tanzanien

La Tanzanie est un pays multilingue et multiculturel se composant de plus de 120 langues de communautés ethniques. Avant la croissance des relations commerciales avec le Moyen-Orient au 18<sup>e</sup> siècle, les contacts entre les différentes communautés à l'intérieur du pays étaient limités. Dès lors, le swahili a graduellement créé des liens intercommunautaires pour devenir langue officielle et langue nationale à l'aube de l'indépendance.

A l'heure actuelle, son utilisation s'est presque généralisée avec plus de 95% des locuteurs («natifs» et «non natifs» confondus), bien qu'il ne soit pas la

première langue pour la grande majorité de la population. La plupart des enfants, notamment dans les milieux ruraux, naissent dans des familles parlant une LCE et souvent grandissent avec des pairs partageant la même langue. Même si les occasions de contact avec le swahili deviennent de plus en plus nombreuses, aussi chez les habitants des milieux ruraux, le véritable apprentissage débute à l'école primaire et parfois même à la maternelle. Par contre, les enfants des milieux urbains grandissent souvent dans des familles qui utilisent uniquement le swahili ou le swahili à côté d'une LCE. Notre étude démontre qu'il existe entretemps un nombre statistiquement non-significatif mais en perpétuelle croissance de familles urbaines qui se servent des deux langues pour la communication intrafamiliale. Cette tendance a aussi été mise en évidence par les entretiens avec les élèves habitant à Dar es Salaam, la capitale commerciale du pays.

133 E *mostly mostly in our family. we speak kiswahili but when my daddy is around and my brothers . we speak English because they like speaking English and I like speaking English .. so my sisters and my mother hate speaking English but I like speaking English .. so when my brothers are around . I speak English with them and my daddy when is around I speak English*

Comme déjà indiqué, le swahili est la langue de scolarisation dans les écoles primaires publiques où elle est également enseignée comme branche spécifique à raison de sept cours hebdomadaires de 35 à 40 minutes. Parallèlement commence l'apprentissage de l'anglais avec six heures hebdomadaires afin de préparer les élèves à l'instruction en anglais dès l'école secondaire. Cependant, il s'avère qu'ils ne possèdent qu'un niveau élémentaire en anglais et éprouvent beaucoup de difficultés à suivre l'enseignement dans cette langue. Conscient de cette situation, le Ministère de l'Éducation et de la Culture a voulu introduire en 1995 l'anglais au primaire dès la première année, mais cette mesure n'a pas atteint le but escompté, puisque le problème se situe avant tout au niveau des compétences des enseignants qui sont mal préparés pour cette tâche.

### Des pratiques extrascolaires aux pratiques scolaires: la construction des normes.

Bien que la construction bi/plurilingue des élèves tanzaniens s'effectue tant dans les contextes extrascolaires que scolaires, l'acquisition de l'anglais est uniquement scolaire ce qui crée un grand écart entre les enfants de différentes provenances. Parmi ceux qui habitent dans les milieux ruraux, les langues des communautés ethniques sont les plus par-

lées dans leurs familles et dans les interactions extrafamiliales, mais les alternances codiques impliquant le swahili et les LCEs sont aussi fortement présentes. Chez les jeunes, les alternances entre swahili et anglais caractérisent la communication extrascolaire dans les milieux urbains, à l'opposé des milieux ruraux. Mais pour tous, le passage à l'école implique des pratiques plus contraignantes selon des normes assez rigides.

Au primaire, les enfants font face à des exigences linguistiques élevées, car ils sont obligés de n'utiliser que le swahili, la langue nationale. Les élèves qui sont surpris en train de parler une LCE sont punis, car les LCEs sont considérées comme de «petites langues». Ceci se traduit entre autres par leur dénomination en swahili de «kilugha»: le préfixe «ki-» a un sens diminutif et est ici employé pour dévaloriser les LCEs. Beaucoup d'élèves auront entendu pendant leur journée scolaire l'ordre «Uisiongee kilugha» qui veut dire «ne parle pas une petite langue». Ils sont ainsi exposés à des images positives et négatives sur les valeurs des langues. Ces répressions linguistiques omniprésentes dans les écoles primaires en milieux ruraux sont largement documentées par Lwaitama et Rubagumya (1990) et, pour les écoles secondaires, font l'objet de nos observations dans le cadre d'un travail de terrain. Nous y avons été interpellés par les panneaux suivants.



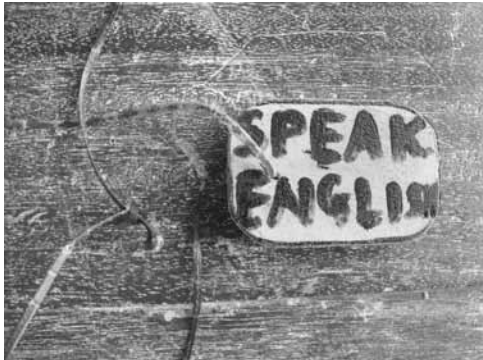
SPEAK ENGLISH (message plutôt neutre qui semble ne pas exclure l'utilisation d'une autre langue)



SPEAK ENGLISH ONLY (interdiction plus stricte excluant l'utilisation de toute autre langue)



TO ALL STUDENTS, NO ENGLISH NO SERVICE (interdiction totale rendant impossible l'accès aux services administratifs sans utiliser la «bonne langue»)



SORTE DE COLLIER  
OU DISQUE EN BOIS  
QUE PORTE L'ÉLÈVE  
SURPRI EN TRAIN DE  
PARLER LE SWAHILI  
(moyen d'identifier ou  
d'«interpeller» un «criminel  
linguistique»)

Ces messages nous mènent aux constats que:

- l'anglais comme langue de scolarisation constitue également la norme pour la communication pendant et en dehors des cours;
- la langue de communication est plus importante que la communication elle-même car, dans certains cas, les élèves sont privés d'accès aux services administratifs s'ils ne peuvent pas s'exprimer dans la bonne langue;
- la norme monolingue imposée dans une communauté scolaire plurilingue ne reflète pas les pratiques réelles des individus.

Nous avons pourtant vu que ces interdictions ne sont pas partout respectées de la même manière et que les élèves et les enseignants peuvent utiliser le swahili sans aucune répression même devant l'affichage «Speak English» ou «Speak English only». Nous pensons que ce sont des cas isolés où l'ensemble de partenaires de l'école acceptent de facto l'échec de la norme linguistique imposée, tandis que dans d'autres écoles, les règles sont appliquées presque à la lettre et leur non-observation entraîne des sanctions sévères.

Néanmoins, les élèves ont aussi recours aux pratiques clandestines pour communiquer en swahili en absence de l'enseignant:

110 E eeh... unafundishwa darasani na kuzungunza kiingereza mwalimu akiwepo ila mwalimu akishatoka . unaendelea na lugha yako.

TR eeh .. on apprend en anglais pendant le cours et en présence de l'enseignant mais quand l'enseignant quitte la salle on se remet à parler sa langue.

De cette manière, les élèves expriment clairement leur volonté de choisir librement leur répertoire langagier.

### Origines des normes linguistiques

La naissance de la norme linguistique en faveur du swahili remonte aux années succédant l'indépendance du pays. Ce fut le résultat d'une approche nationaliste à la construction sociale, culturelle, économique et linguistique d'une jeune nation après de longues années sous les dominations successives par l'Allemagne et la Grande Bretagne. Si, d'un côté, le maintien de la langue de l'ancien colonisateur pouvait éviter d'éventuels conflits par le choix d'une LCE, la diversité linguistique présentait, d'autre part, une menace potentielle à l'unité nationale.

La Tanzanie devenue indépendante adhère à des idéologies très nationalistes qui furent encore accentuées par une politique socialiste visant la restauration socioculturelle et économique par une décolonisation totale.

L'idée que le swahili n'avait aucune affiliation à une communauté ethnique à cause de l'influence du lexique arabe facilitait encore son choix comme langue nationale, un choix qui paraissait naturel et incontestable. Le swahili a donc connu une ascension rapide comme langue véhiculaire servant à la fois l'identité culturelle et nationale et le contact entre différents pays africains où il est également parlé comme p.ex. au Kenya et au Congo. Dans le système éducatif, le swahili devient langue de scolarisation dans tout le cycle primaire. Dans l'administration centrale et régionale il est réservé à l'oral alors que l'anglais assure la communication écrite. Ainsi les LCEs connaissent une grande marginalisation au nom de la promotion de la langue nationale qui s'appuyait avant tout sur l'école et les médias. Ce fut le début des normes linguistiques à l'école primaire, tandis que les LCEs apparaissaient de plus en plus comme une menace à l'unité nationale. Par contre, l'anglais a maintenu sa fonction de langue de scolarisation au cycle secondaire et son importance fut encore affirmée suite à l'ouverture à l'économie du marché, vers les années 90.

La maîtrise de l'anglais a constitué un souci non seulement du gouvernement mais également des enseignants, des parents et des élèves. Et bien que tous les partenaires s'accordent à dire qu'on parvient à maîtriser une langue en la pratiquant, ces élèves sont très mal préparés pour suivre l'enseignement en anglais au secondaire. Le swahili est alors considéré comme obstacle qu'il faut combattre par des normes précises pour les pratiques linguistiques des élèves. Cette tendance fut encore renforcée par la popularité des méthodes directes consistant à éviter tout recours à une autre langue que la langue cible.

De ce fait, le bi/plurilinguisme est mal vécu par les élèves tant au primaire qu'au secondaire. Le swahili et l'anglais ne sont pas hospitaliers aux autres langues. Au primaire, la norme est fondée sur des facteurs identitaires alors qu'au secondaire, ce sont des raisons pédagogiques qui prévalent. Dans cette situation, le français a encore moins de place; nous avons tout de même observé comment le bi/plurilinguisme se pratique dans une classe de français langue étrangère. Les enseignants qui maîtrisent suffisamment bien le français évitent le recours aux autres langues, mais permettent aux élèves de poser des questions en swahili ou en anglais. D'autres – moins fluides en français – laissent aux élèves le choix de la langue à utiliser. Comme le français n'a

aucune fonction officielle dans le pays, son apprentissage n'est pas réglé au niveau administratif et dépend de la décision et des compétences des enseignants.

## Conclusion

L'établissement des normes linguistiques et l'application des différentes méthodes répressives pourraient paraître comme moyens à encourager ou même à forcer les apprenants à acquérir la langue de l'identité nationale et/ou la langue de scolarisation. Pourtant, ceci entraîne aussi des conséquences très négatives: les pratiques répressives privent l'enfant non seulement de son droit à la parole, mais aussi de l'accès aux savoirs et aux savoir-faire tant dans la langue à acquérir que dans les matières enseignées. De ce fait, un élève qui ne peut pas prendre la parole parce qu'il n'est pas capable de s'exprimer dans la langue imposée est réduit à une position passive et manque de moyens pour construire ses savoirs.

En plus, nous savons depuis Vysotski que la première langue de l'enfant joue un rôle capital dans le développement de sa pensée, puisque c'est la langue de son premier contact avec l'univers familial, social et physique qui lui permet de s'approprier symboliquement le monde matériel et social. Marginaliser cette langue signifie alors la marginalisation de la culture et des savoirs sociaux acquis auparavant. Car l'enfant va remettre en question non seulement la langue interdite par l'école mais aussi les savoirs qu'elle véhicule. Et sur un plan plus général, la construction des représentations négatives vis-à-vis de certaines langues présente une menace potentielle à la vitalité de ces dernières. C'est le cas des LCEs en Tanzanie où les parents souvent ne veulent pas les transmettre à leurs enfants, parce qu'ils les considèrent comme inutiles.

Finalement, la langue de scolarisation constitue un outil fondamental dans le développement sociocognitif des apprenants. Nous avons déjà indiqué que le swahili, langue de scolarisation au niveau primaire, devient à son tour objet de marginalisation et d'interdiction au niveau secondaire. Par conséquent, les savoirs acquis à l'école primaire ne sont plus activés pour l'éducation secondaire. Pour résumer: la situation sociolinguistique tanzanienne est caractérisée par un bi/plurilinguisme par déconnexion qui veut que la langue déjà apprise – le swahili – doit faire place à la langue en acquisition, l'anglais. En réalité, cette déconnexion ne concerne pas seulement les langues, mais l'éducation dans son ensemble. Elle est le résultat direct de la non-reconnaissance des atouts que présente le plurilinguisme pour l'apprentissage d'autres langues sans répression ni châtement en se servant des connaissances antérieures comme ressource.

## Notes

<sup>1</sup> Langue de Communauté Ethnique (désormais LCE) pour désigner une langue utilisée par un groupe social partageant la même identité socioculturelle voire géographique et se reconnaît ou est reconnu par les autres groupes en tant que tel.

<sup>2</sup> Le cycle primaire correspond à sept ans de scolarisation débutant à l'âge de six ou sept ans.

<sup>3</sup> La Tanzanie est une République unie qui s'étend sur le continent africain et le Zanzibar; ce dernier a son propre gouvernement reconnu à l'intérieur de la République.

## Bibliographie référencée

**Education and Training Policy** (1995). The Adult Education Press, Dar es Salaam.

**Heller, M.** (1996). L'école et la construction de la norme. In Perdue, C. (dir.), *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère. Le bilinguisme*. Paris: Association ENRAGES.

**Lwaitama, A. and Rubagumya, C.M.** (1990). The place of English in Tanzanian education system: the political and economical dimensions to the current and alternative language policy options. *Journal of Linguistics and Language Education, Vol. 4* (4-18). Dar es Salaam: DUP.

**Mhina, G.A.** (1976). *Language Planning in Tanzania: Focus on Kiswahili*. Paris: UNESCO.

**Moore, D.** (2006). *Plurilinguisme et école. Langues et Apprentissage des Langues*. Paris: Didier.

**Neke, S. M.** (2003). *English in Tanzania: An Anatomy of Hegemony* (thèse de doctorat non publiée), Gent University, Germany.

**Vygotski, L.S.** (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.

## Mussa Julius Lulandala

prépare actuellement une thèse de doctorat en Français Langue Etrangère à l'Université de Genève. Avant sa formation actuelle, il a travaillé comme enseignant de français et d'anglais dans les écoles secondaires tanzaniennes et, après ses études de master (FLE) en France, il a été engagé par l'Université de Dar Es-Salaam en Tanzanie pour travailler au Département des Langues Etrangères et de Linguistique. Il s'intéresse plus particulièrement aux recherches dans les domaines de la didactique de langues étrangères et du plurilinguisme ainsi que la sociolinguistique. La thèse de doctorat qui est en cours de préparation porte sur les compétences bi-plurilingues et stratégies de communication en classe de FLE et s'inscrit dans le contexte plurilingue des écoles secondaires tanzaniennes.