



## Études océan Indien

48 | 2012

Langues, savoirs et pouvoirs dans l'océan Indien  
occidental

---

### Dahl Øyvind, « Linguistic policy challenges in Madagascar »

In : Christina Thornell and Karsten Legère (eds), North-South  
Contributions to African Languages, Köln, Rüdiger Köppe, 2011, pp.  
51-79.

Noël J. Gueunier et Stefano Razafimilaza

---



Éditeur  
INALCO

#### Édition électronique

URL : <http://oceanindien.revues.org/2039>  
ISSN : 2260-7730

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2012  
ISBN : 978-2-85831-203-0  
ISSN : 0246-0092

#### Référence électronique

Noël J. Gueunier et Stefano Razafimilaza, « Dahl Øyvind, « Linguistic policy challenges in  
Madagascar » », *Études océan Indien* [En ligne], 48 | 2012, mis en ligne le 25 septembre 2015, consulté  
le 04 octobre 2016. URL : <http://oceanindien.revues.org/2039>

---

Ce document a été généré automatiquement le 4 octobre 2016.



Études océan Indien est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons  
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

---

## Dahl Øyvind, « Linguistic policy challenges in Madagascar »

In : Christina Thornell and Karsten Legère (eds), *North-South Contributions to African Languages*, Köln, Rüdiger Köppe, 2011, pp. 51-79.

Noël J. Gueunier et Stefano Razafimilaza

---

### RÉFÉRENCE

Dahl Øyvind, « Linguistic policy challenges in Madagascar », in : Christina Thornell and Karsten Legère (eds), *North-South Contributions to African Languages*, Köln, Rüdiger Köppe, 2011, pp. 51-79.

- 1 L'article substantiel d'Øyvind Dahl consacré aux « défis de la politique linguistique » à Madagascar est une excellente occasion de nous pencher sur ce thème, bien à sa place dans un numéro d'*Études Océan Indien* consacré aux études de langue et aux questions sociolinguistiques.
- 2 On doit remarquer que, malgré son titre assez large, l'article ne traite pas de la politique linguistique à Madagascar en général<sup>1</sup>, mais principalement de la politique des langues appliquée à l'enseignement. Cependant, comme la question des langues à l'école est certainement l'enjeu principal des politiques linguistiques dans le pays, il était tout à fait justifié de mettre l'accent sur cet aspect des faits. En outre, pour nos lecteurs, cet article fournit un arrière-plan théorique et historique – s'arrêtant, comme on le verra, en 2008 – venant très utilement se relier à l'étude de terrain proposée dans ce numéro par Jean-Baptiste Bing, qui prend en quelque sorte la suite chronologique, puisqu'elle porte sur les années 2009-2011.
- 3 Universitaire, professeur (émérite) d'anthropologie sociale, Ø. Dahl s'est consacré aux questions de communication interculturelle. Les familiers des études malgaches connaissent bien ses *Meanings in Madagascar*, traduits en français sous le titre *Signes et*

*significations à Madagascar*<sup>2</sup>, dont l'un des grands arguments est la clé qu'une connaissance intime de la langue offre pour la compréhension de la culture. On se souvient en particulier de la manière dont il interprète une expression malgache typique pour tenter de cerner les concepts de temps et d'ordre du monde dans une culture où « le futur vient de derrière » (*any aoriana any...*), à l'inverse de ce qui se passe généralement dans les cultures dites « occidentales ». Ø. Dahl a travaillé aussi comme expert pour fournir des évaluations sur divers « projets » scolaires à Madagascar, et c'est à l'occasion de ces expertises qu'une bonne part des données utilisées dans son texte a été réunie. Mais il n'est pas un expert international typique, en ce sens qu'il a un lien personnel de longue date avec le pays, dont il parle la langue et où il a exercé lui-même des fonctions pédagogiques.

- 4 L'article est paru comme un chapitre dans un ouvrage collectif, dont l'origine est une réunion de spécialistes des pays nordiques et de la Russie du nord-ouest. Les autres contributions de l'ouvrage portent sur les problèmes que posent les places et fonctions reconnues aux langues nationales dans plusieurs autres pays d'Afrique sub-saharienne (en particulier en Tanzanie). Raisonner à partir des pays nordiques, dont les langues sont minoritaires en Europe, entraîne parfois un point de vue rafraîchissant, qui permet d'échapper quelque peu au tête-à-tête lancinant entre français et malgache. Ø. Dahl revendique explicitement cette position en inscrivant en exergue de son article une citation d'une œuvre norvégienne du moyen-âge dans laquelle le sage qui distille ses conseils à son fils l'avertit : « Si tu veux devenir parfait en connaissance, alors apprend toutes les langues, sans jamais oublier la tienne propre »<sup>3</sup>. Bon connaisseur de la vie culturelle malgache, l'auteur a certainement voulu faire allusion au slogan souvent répété ici par les défenseurs de la langue : *Andrianiko ny teniko, ny an'ny hafa koa feheziko* « J'honore ma langue (je la mets au-dessus de tout, j'en fais la reine), tout en maîtrisant celle des autres ».

Notons que le chapitre d'Ø. Dahl est aussi disponible librement sur Internet<sup>4</sup>, ce qui sera très utile pour ceux qui ne peuvent se procurer le livre entier.

- 5 Traiter de la politique des langues appliquée à l'enseignement à Madagascar, c'est parler de ce qu'on appelle « la malgachisation », c'est-à-dire le choix de la langue malgache comme langue d'enseignement. En réalité, il faudrait plutôt dire « les malgachisations », puisque – l'étude le montre bien – ce choix a été fait plusieurs fois, et remis en cause plusieurs fois, dans l'histoire de l'école à Madagascar. Certains observateurs ont pensé que cette question, si souvent agitée dans la vie politique malgache, n'était qu'un serpent de mer, une vieille querelle dépassée... Tel n'est pas le point de vue d'Ø. Dahl, qui montre qu'au contraire, il s'agit du choix stratégique principal qui oriente toujours les politiques de l'école, jusque dans leurs dernières oscillations toutes récentes.
- 6 L'étude commence donc – après une introduction qui souligne l'avantage que peut être pour le pays sa situation fondamentale d'unité linguistique – par une revue des principales étapes de l'histoire mouvementée de l'institution scolaire malgache. L'article ne pouvait évidemment pas faire un recensement exhaustif de la bibliographie sur la question, aussi cette note de lecture sera-t-elle l'occasion pour nous d'attirer l'attention du lecteur sur quelques références supplémentaires qui nous paraissent importantes.
- 7 C'est cette partie historique, la plus longue de l'étude (pp. 53-63), qui retiendra en priorité notre attention dans cette note. Elle organise les événements en *cinq étapes*.

- 8 *La première*, décisive pour la suite, est celle de la fondation du malgache moderne (de la fin des années 1810 à 1896). Elle retrace à grands traits une histoire bien connue : l'introduction de l'écriture en caractères latins, la traduction de la Bible et l'institution d'une langue malgache officielle<sup>5</sup>, résultant de la rencontre du programme religieux des missionnaires avec le programme politique du royaume. C'est à cette époque qu'a été établi le premier système scolaire malgache, pré-colonial. Géré par les missionnaires, il était expressément orienté vers l'instruction de l'élite politique, administrative et militaire du royaume. Appuyé sur un enseignement de base (ce qu'on appelle dans la tradition française le primaire), ce système avait atteint assez rapidement un niveau secondaire et même, à la fin de la période, ce que nous appellerions aujourd'hui un niveau supérieur avec des institutions formant des enseignants, des clercs protestants et des médecins. Trait majeur de cette première école malgache : la langue d'enseignement était le malgache (et la langue d'ouverture à l'extérieur l'anglais). Des manuels ont été imprimés, tous rédigés en malgache, dans beaucoup de domaines y compris les plus spécialisés, comme mathématiques, botanique, médecine...
- 9 Et c'est ici qu'il convient d'analyser soigneusement les définitions : quelle était exactement la nature de ce malgache scolaire, employé dans les classes et pour la rédaction et la traduction des manuels ? Ø. Dahl écrit (p. 53) que ces manuels avaient été publiés « en employant le malgache (la variété merina) ». On trouve cette définition un peu partout. Elle sera cependant contestée par les linguistes et sociolinguistes : précisément parce qu'elle était dès ses commencements une langue littéraire et officielle, cette variété de langue ne pouvait pas être le merina « parlé dans les environs de la capitale » (comme l'auteur le dit aussi un peu plus loin). Fondée certes sur l'usage de la cour d'Antananarivo, la variété de langue de l'école et des livres n'était plus un dialecte (oral, local), elle avait déjà pris l'autonomie d'une langue institutionnalisée. À vrai dire, cette évolution n'échappe pas à Ø. Dahl, puisqu'il corrige lui-même en remarquant (p. 56) que « l'institution scolaire a contribué à la standardisation d'une langue nationale » (*the school authorities contributed to the standardisation of one national language*). Il écrit cela à propos de la période suivante, l'époque coloniale - mais c'était vrai dès les débuts de l'école. Simple querelle de mots donc, arguties de spécialistes ? Nous ne le pensons pas : identifier cette langue de l'école comme spécialement « merina » allait devenir, dans les périodes suivantes un argument politique dramatique et, bien souvent, manipulé. Il est important, donc, de poser un examen critique de la notion. Et, si on y réfléchit, il y a là une sorte de confusion historique. Il y avait bien quelque chose qui était « merina » dans l'institution scolaire pré-coloniale... mais ce n'était pas tant la langue, c'était le recrutement des élèves. Cette école recrutait ses élèves (et par suite ses maîtres), dans leur grande majorité, dans la province centrale du royaume, celle que nous appelons aujourd'hui l'Imerina. Et cette avance de la région centrale dans le domaine de l'instruction allait devenir un trait durable de la sociologie du pays. Il serait abusif, et fallacieux, de le ramener à une question de dialecte.
- 10 *La deuxième période* est celle de la colonisation (1896-1960). La prise de possession, puis l'annexion par la France ont amené de grands changements dans l'institution scolaire... mais elles n'ont pas tout changé, loin de là ! On lit parfois, même chez des auteurs apparemment bien informés, des présentations si simplifiées qu'elles en deviennent des caricatures et même de grossières erreurs historiques.
- 11 Øyvind Dahl connaît trop bien l'histoire de Madagascar pour tomber dans ces erreurs. Oui, il est exact que le régime colonial a rendu l'enseignement du français obligatoire,

qu'il a fait du français la langue d'enseignement très largement dominante, et encore qu'il a fait du français la condition indispensable pour l'accès aux postes offerts aux Malgaches (désormais « les indigènes ») dans l'administration. Le français est dès lors devenu une clé de promotion sociale. Et c'est un trait de la société malgache qui reste valable jusqu'à présent – sans doute l'une des conséquences les plus importantes de la colonisation.

- 12 Mais non, il n'est pas vrai que l'école coloniale ait supprimé l'enseignement du malgache, ou qu'elle ait cherché à « étouffer » la langue malgache. Au contraire, le trait principal de l'enseignement de l'école coloniale est qu'elle est toujours restée bilingue – avec un apprentissage de la lecture et de l'écriture en malgache dans les premières années (sauf dans une brève période de 1916 à 1929, où avait été tenté un système « tout en français », auquel l'administration avait rapidement renoncé). Il est dommage qu'Ø. Dahl ne cite pas à ce sujet l'enquête fouillée de l'historienne F.V. Esoavelomandroso, qui porte sur le cœur de la période coloniale, les années 1916-1940<sup>6</sup>.
- 13 L'un des aspects les plus importants de la politique scolaire des débuts de l'époque coloniale est la lutte contre l'influence des missions chrétiennes (nous sommes alors en France à la grande époque des combats entre cléricaux et anticléricaux). Cela avait des conséquences sur la situation linguistique à l'école. Ø. Dahl mentionne à ce propos la difficulté qui s'est présentée pour les missions protestantes de maintenir leur action, alors que leur personnel était « étranger » (c'est-à-dire non français, surtout anglais et norvégien) et donc soupçonné de déloyauté vis-à-vis de la colonisation. Pour y remédier, le recours a été d'inviter pour prendre le relais des missionnaires protestants français, envoyés par « la calviniste Mission Protestante Française » (p. 55). L'historien des missions devra ici corriger quelque peu : la « Mission Protestante Française » était seulement l'appellation qu'avaient prise localement les missionnaires français de Madagascar. La société qui les envoyait était la Société des Missions évangéliques de Paris, laquelle n'était pas spécialement calviniste, puisqu'elle avait été établie sur des bases inter-dénominationnelles, avec, à l'origine, comme pour bien des mouvements missionnaires, une impulsion des mouvements revivalistes. (Mais il est exact que son personnel venait largement de l'Eglise réformée de France qui, elle, s'inscrit bien dans une tradition calviniste.)
- 14 La production de manuels spécialement conçus pour l'enseignement à Madagascar a continué durant cette période, mais cette production a réservé une place dominante à la langue française – sans effacer complètement l'usage du malgache, pour la première alphabétisation, et même, mais de manière irrégulière selon les périodes, pour les autres niveaux, où certains manuels étaient bilingues. L'article cite en exemple le très célèbre *Joies et travaux de l'Île heureuse* de R. Carle, qui date de la fin de l'ère coloniale (1952) : c'était un livre de lecture en français, accompagné d'un second volume en malgache *Eto Madagasikara, Nosy malalantsika* (« Madagascar, notre Île chérie »), qui en traduisait intégralement le contenu.
- 15 On relève quelque flou dans les explications que donne Ø. Dahl sur l'usage qui pouvait être fait à Madagascar de manuels conçus pour les écoles de la métropole française. Il s'agit de l'anecdote, souvent répétée dans la littérature, sur les instituteurs coloniaux qui, à ce qu'on prétend, faisaient apprendre par cœur aux petits élèves africains une leçon sur « nos ancêtres les Gaulois ». On sait que l'historienne Denise Bouche a montré que cette vieille anecdote est, depuis l'origine, une légende (déjà qualifiée ainsi par les rapports officiels des années 1930), légende qui était censée dénoncer l'inadaptation de l'école<sup>7</sup>. Les écoles indigènes ne pouvaient pas faire réciter aux élèves que leurs ancêtres étaient « des

Gaulois », pour la bonne raison que cela ne figurait pas dans les programmes. (Et l'enseignement même de l'histoire suscitait la méfiance des autorités, au point d'avoir été un moment supprimé, parce que comme le relève très bien Ø. Dahl, l'idéologie révolutionnaire qui oriente cet enseignement en France, « liberté, égalité, fraternité », n'était nullement appropriée à l'enseignement des colonisés.) Mais il y a dans ce passage de l'article une méprise qu'il convient de redresser, d'autant qu'elle porte sur l'interprétation d'un passage d'une contribution de l'un de nous<sup>8</sup>. Dans ce texte, N.J. Gueunier faisait remarquer qu'il n'était pas impossible que des élèves malgaches aient appris la fameuse formule, parce qu'ils étaient *inscrits dans les écoles européennes*, leurs parents appartenant à la petite minorité privilégiée qui jouissait du très recherché statut de « citoyens français ». Ces élèves suivaient des programmes français, différents de ceux destinés aux enfants « indigènes ». Mais l'auteur a cru comprendre que ces élèves alors « lisaient le fameux livre d'histoire *Nos ancêtres les Gaulois...* ». Et, comme dans les derniers temps de la colonisation, au moment de la transition avec l'indépendance, la distinction entre école indigène et école européenne avait été supprimée, alors « le fameux livre » aurait été « dans les listes de lectures de tous les jeunes Malgaches » ! (pp. 55-56) C'est un malentendu. L'auteur a pris « le *Nos ancêtres les Gaulois* » pour le titre d'un livre, alors que c'est seulement l'énoncé d'un stéréotype des récits anecdotiques sur l'école coloniale ! Il n'y a jamais eu de livre d'histoire pour les écoles portant ce titre *Nos ancêtres les Gaulois* ; cette expression est seulement une phrase emblématique... difficile d'ailleurs à trouver même dans le texte des véritables livres d'histoire de l'école primaire française<sup>9</sup>.

- 16 *La troisième période* étudiée envisage la politique linguistique « après l'indépendance et pendant la période de la malgachisation » (1960-1991). Cette période est donc composite. L'indépendance elle-même n'a pas marqué une rupture dans les politiques scolaires, qui ont continué dans le même esprit qu'à la période précédente. À partir de la sixième année d'études, le malgache laissait complètement la place comme langue d'enseignement au français, mais il continuait à être enseigné comme une matière – dont la place dans les programmes était homologue de celle que tenaient dans l'enseignement français les « langues étrangères ». Cette homologation précisément a été l'un des arguments les plus forts de la révolte contre « l'impérialisme culturel » que cette organisation révélait : comment la langue du pays peut-elle être enseignée comme une « langue étrangère » ? C'est avec la révolution étudiante de 1972 (que l'auteur appelle la « révolution socialiste »), que la rupture a été nette : le principe a été adopté de revenir (comme avant la colonisation) à une école dont la langue d'enseignement était le malgache, le français prenant symétriquement la position de « première langue étrangère », enseignée comme une matière et non plus comme un médium d'instruction.
- 17 Cette révolution dans les méthodes a été connue comme « la malgachisation ». L'histoire de son échec a été souvent racontée, un échec assez rapide, puisque mise en place à partir de 1973, la malgachisation a été de plus en plus critiquée dans la fin des années 1980, et qu'elle a finalement laissé place à un retour au français décidé de manière spectaculaire après une nouvelle révolution en 1991.
- 18 Ø. Dahl présente de cette expérience avortée une analyse approfondie et nuancée, qui contraste avec les présentations souvent partiales qu'on peut lire ailleurs. L'analyse s'intéresse aux postulats méthodologiques (contrairement à la première malgachisation du XIX<sup>e</sup> siècle qui employait des termes techniques pour l'essentiel empruntés aux langues européennes, le parti a été pris de construire des lexiques techniques nouveaux, forgeant des néologismes sur la base de racines de la langue malgache elle-même), et aux

ambitions pédagogiques (un avantage remarquable était de permettre que l'enseignement de l'anglais se fasse directement en partant du malgache, et non plus en passant par l'intermédiaire du français ; mais cette magnifique ambition a-t-elle vraiment pu dans les classes renverser la routine d'enseignants entraînés à tout faire passer par le français ?). Surtout, l'analyse démonte les causes de l'échec de la politique scolaire du temps de « la malgachisation », en montrant que ces causes ne sont pas à chercher dans le choix de la langue d'enseignement, mais dans d'autres difficultés : une préparation insuffisante de la réforme, le manque de formation des maîtres, le manque de véritables manuels convenablement édités et distribués (on a bien préparé des « ouvrages pédagogiques » suivant les nouveaux programmes, mais ils étaient de mauvaise qualité et n'atteignaient pas les élèves, parfois même pas les enseignants), et de sérieux défauts d'administration scolaire. Ø. Dahl montre aussi que, malgré le mauvais souvenir que l'époque a laissé (il est banal d'entendre les anciens élèves de cette période se lamenter : « Je suis une victime de la malgachisation »), il en est resté certains apports positifs, en particulier une partie des néologismes forgés au cours de cette période sont passés dans l'usage, contribuant au projet de renforcer effectivement l'unité de la langue.

- 19 *La quatrième et la cinquième étapes* du schéma historique proposé concernent les années récentes. Le « retour au français », décidé, on l'a vu, en 1991, a été en fait une option pour l'enseignement en français bien plus radicale – sur le papier en tout cas – qu'elle ne l'avait été pendant la période coloniale : certes, le malgache n'est pas totalement abandonné comme langue d'enseignement, mais il est restreint aux deux premières années de l'école primaire et, dans les années suivantes, réservé aux matières (légères ?) comme l'instruction civique, la morale et l'histoire, tandis que le français sert à transmettre les connaissances (dures ?) comme mathématique et sciences.
- 20 S'appuyant sur une bonne documentation (notamment Dumont, Solo Raharinjanahary, Belloncle<sup>10</sup>), Ø. Dahl n'a aucun mal à montrer les impasses auxquelles conduit cette décision : dispensé dans une langue que la majorité des élèves ne comprennent pas et qu'une grande part du corps enseignant ne parle pas non plus, avec des textes fondés (là encore, plus que jamais cela ne l'avait été aux temps coloniaux) sur le mimétisme d'une société « occidentale », l'enseignement cristallise la coupure entre les milieux privilégiés, dont les enfants peuvent avoir en dehors de l'école un contact avec le français, et le reste de la population qui demeure irrémédiablement à l'écart.
- 21 L'auteur met bien à jour aussi l'ambiguïté qui permet en pratique au système de continuer à fonctionner tant bien que mal : en fait, le français n'est pas réellement la langue de l'enseignement, il est la langue des leçons que les maîtres écrivent au tableau... mais qu'ils expliquent ensuite oralement en malgache aux élèves, pour que ceux-ci puissent y comprendre quelque chose. L'option radicale pour le français affichée dans les programmes se trouve ainsi ramenée à un bilinguisme de fait, mais à un bilinguisme pratiqué dans les plus mauvaises conditions puisque, exclu des instructions officielles, il est livré à l'improvisation des maîtres. Reste à expliquer pourquoi un tel système, condamné unanimement par les experts et les pédagogues, peut avoir été adopté et peut se maintenir. Là aussi, l'article nous fournit une analyse convaincante : c'est que ce système répond aux aspirations d'une classe sociale, la petite bourgeoisie des villes, persuadée que « le retour au français pourra lui offrir les mêmes opportunités qu'à l'élite gouvernante qui n'avait jamais envoyé ses enfants dans les écoles de la malgachisation » (p. 58). Nous avons vu que cet espoir prolonge ce qui avait été le principal changement introduit dès ses débuts par la colonisation.

- 22 Paradoxalement, après avoir repris ces descriptions catastrophiques (Dumont : « stopper le massacre des écoles primaires » ; Solo Raharinjanahary : « un retour au français à la fois criminel et illusoire »), Ø. Dahl termine pourtant son tableau de l'histoire de l'école sur des notes délibérément optimistes. C'est que la dernière étape est consacrée aux dispositions sur l'enseignement figurant dans le M.A.P. (*Madagascar Action Plan*), un plan de développement de cinq ans, proposé avant sa réélection à la présidence de la République par M. Ravalomanana, en 2006. Ce plan annonçait une vaste réforme de l'enseignement, fondée sur la prise en compte de la situation linguistique réelle du pays. Les mesures annoncées sont effectivement importantes, comprenant notamment l'extension de l'enseignement primaire de 6 à 7 ans, la diminution des redoublements, le retour au malgache comme langue d'enseignement dans les cinq premières années de l'école, la production et la distribution de nouveaux manuels scolaires rédigés en malgache, un renforcement de l'enseignement de l'anglais qui doit être enseigné en partant directement du malgache, sans passer par l'intermédiaire du français... Il s'agit donc d'une troisième « malgachisation », qui se propose d'effacer la plus grande part des choix de la période précédente.
- 23 L'auteur se félicite sans restriction des choix de cette nouvelle réforme (la « réforme de 2008 »), signalant pourtant que le défi est aussi un défi de moyens : les politiques récentes ayant amené un recul de la scolarisation, pour inverser cette évolution catastrophique, il faudra recruter de nombreux enseignants ; compte tenu des moyens très faibles qui sont ceux du pays, on devra recourir à une privatisation (qui ne dit pas son nom) : une grande partie des nouveaux enseignants seront payés non plus par l'État mais par des associations de parents d'élèves.
- 24 Le problème est que ces perspectives étaient annoncées pour 2008, et l'article est publié en 2011. Et l'auteur ne fait que signaler en passant (dans une note, p. 60) que le régime qui avait proposé ces orientations a été renversé en 2009 par un *coup d'état* (en français dans le texte). Mais les implications de ce changement brutal à la tête de l'État sur les politiques scolaires ne sont pas mentionnées. Pourtant, il semble évident que l'une des principales conséquences du *coup* a été l'abandon des réformes proposées. La presse a relevé que, trois jours après le changement de régime, le ministère de l'Éducation a annoncé que le français sera (toujours ? à nouveau ?) la première langue d'enseignement du pays. Et cela a été analysé comme un indice significatif de l'orientation politique du nouveau régime, recherchant une plus grande proximité avec la France<sup>11</sup>. Les espoirs de voir l'école malgache adopter des orientations plus favorables à l'efficacité des apprentissages et à la construction d'une société moins inégale semblent donc pour le moment reportés à un avenir indéterminé, si ce n'est abandonné.
- 25 Les thèmes abordés dans la suite de l'article présentent encore un grand intérêt, mais il sera impossible de les traiter en détail ici. Nous nous contenterons donc de signaler quelques points particuliers. La section consacrée à « l'expérience et la recherche internationale » relève le fait que dans les pays où la classe dirigeante ne défend pas un système national d'éducation, mais préfère envoyer ses enfants dans des écoles privées où la langue d'instruction est celle de l'ancien colonisateur, le modèle qui perdure est un modèle d'hégémonie sociale (*a pattern of dominance*). Et l'auteur précise : c'est le cas de Madagascar. En revanche, les sociétés qui ont connu un passé colonial, mais qui ont été capables de rompre avec l'usage de la langue de colonisation comme médium d'instruction, semblent avoir pu se développer non seulement dans le domaine scolaire mais aussi dans d'autres domaines. On pourrait proposer d'étendre cette réflexion : peut-



être finalement ne s'agit-il pas seulement de la question des séquelles de la colonisation. D'une manière plus générale, les pays qui ont connu récemment un développement remarqué (les « nouveaux dragons ») ont un enseignement en langue nationale, qu'il s'agisse de pays qui ont été un temps des colonies (Vietnam<sup>12</sup>, Indonésie), ou de pays qui n'ont jamais été colonisés par des puissances européennes (Thaïlande, Corée). Ce modèle se rencontre surtout en Asie. Dans l'ensemble, parmi les pays d'Afrique, bien peu ont rompu avec une politique qui réserve les avantages de l'école surtout aux enfants de la classe dirigeante.

- 26 Dans la section « recherche internationale appliquée au cas de Madagascar », Ø. Dahl signale un fait assez nouveau dans la sociologie scolaire malgache : la popularité des écoles maternelles ou jardins d'enfants dits *d'expression française*. Une fois de plus, il met ici le doigt sur une évolution bien significative : alors que les spécialistes en pédagogie et les officiels des services de l'Éducation continuent à discuter sur le choix de la langue d'alphabetisation à l'école primaire, les parents des milieux relativement plus favorisés ont déjà imposé un choix. Avant d'entrer à l'école primaire, et quels que soient dorénavant les choix faits par cette institution, leur progéniture a déjà été alphabétisée dans la langue de l'ancien colonisateur... Ainsi est-on sûr de maintenir la distinction.
- 27 Une dernière section, avant la conclusion de l'article, discute la question du mélange de langues, ou de la langue mélangée (*language mixing*). C'est le sujet qui est connu en malgache sous le nom de *variainanana* (le « riz [cuit] avec les légumes », allusion dépréciative à une préparation culinaire qui n'est pas trop appréciée). La discussion sur le *variainanana* intervient ici à propos d'une pratique pédagogique : les explications orales que, comme on a vu, les maîtres se voient obligés de donner en malgache pour que les élèves puissent comprendre une leçon officiellement formulée en français. Dans ces explications, c'est la structure de l'énoncé qui est malgache, tandis que les mots techniques restent en français. Cette pratique est contestée, et dénoncée, par les défenseurs de la langue malgache, qui y voient une menace pesant sur l'identité culturelle.
- 28 On trouvera regrettable que l'analyse ici ne cite pas les travaux récents sur cette question <sup>13</sup>. En effet, elle dépasse largement le cas envisagé. Elle se situe à la limite de deux domaines distincts en principe mais connexes : les langages techniques (qui font une grande consommation de néologismes, souvent des emprunts) et les argots (qui ont besoin de mots nouveaux pour déformer la langue commune, soit pour en faire une langue secrète, soit par jeu, pour « parler jeune » ou « parler canaille »...). Les exemples cités par Ø. Dahl (termes mathématiques) entrent dans la première catégorie. Mais l'essentiel du *variainanana* n'est pas là. Ce n'est pas par manque de mots techniques en malgache qu'on dit *ny projets-nao...* « tes projets... » *sy ny pôsibiliteantsika* « et nos possibilités », et encore *tsy mahay miparl ilay madama* « la dame ne sait pas parler » (et ce sont bien là les énoncés les plus typiques de cette variété ; exemples dans Rasoloniaina 2003). Nous avons dans ce numéro même, avec l'article de P. Mbima, de magnifiques exemples du parler *koroko*, un argot composé en grande majorité de mots d'origine française. Le recours – massif dans ce cas – aux mots français n'est nullement dû à une incapacité des parlants à produire le « vrai » mot malgache pour exprimer leur pensée... il est au contraire une figure volontaire, qui permet de se distinguer, de se poser. De quel droit le défenseur de la langue se verrait-il investi de la mission de contrecarrer une telle stratégie d'expression ?

- 29 On voit que cette contribution d'Øyvind Dahl offre, en dépit de sa relative brièveté, des informations et discussions d'importance, qui devront intéresser bien au-delà du public des spécialistes des questions scolaires.

---

## NOTES

1. Des questions importantes comme la place des langues dans l'espace public et politique, dans les pratiques des administrations et des entreprises, la vie religieuse, les médias, la vie littéraire, l'édition, etc., sont à peine effleurées.
2. Le livre a connu deux éditions, d'abord sous le titre *Malagasy meanings: an interpretative approach to intercultural communication in Madagascar* (Stavanger, Center for international communication, 1993), devenu ensuite : *Meanings in Madagascar. Cases of Intercultural Communication* (Westport, Conn., London, Bergin & Garvey, 1999), et une traduction en français : *Signes et significations à Madagascar. Des cas de communication interculturelle* (Paris, Présence Africaine, 2006).
3. La citation est abrégée. Dans l'original (que nous lisons dans une traduction anglaise, *The King's Mirror*, translated from the old Norwegian, New York, The American-Scandinavian Foundation, 1917, p. 81), le sage du XIII<sup>e</sup> siècle ajoutait : « ... toutes les langues, en premier lieu le latin et le français, car ces idiomes sont les plus largement employés. » On réfléchira à la transposition de cet argument en notre siècle.
4. À l'adresse : [brage.bibsys.no/misjon/retrieve/474/OD\\_Linguistic\\_policy.pdf](http://brage.bibsys.no/misjon/retrieve/474/OD_Linguistic_policy.pdf).
5. L'expression *teny (malagasy) ofisialy* est bien plus récente ; mais la langue était bien *official* au sens propre dès cette période, puisqu'elle était le moyen d'expression des organes politiques et administratifs.
6. Faranirina V. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) », *Omalasy Anio*, n° 3-4, 1976, pp. 105-165.
7. Dans une étude sur le Sénégal : « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *Cahiers d'Etudes Africaines*, 8, 29, 1968, pp. 110-122.
8. Noël J. Gueunier, « Recherches sur les manuels scolaires anciens à Madagascar », exposé pour les Journées d'étude *Ny Protestanta miatrika ny Ankehitriny eto anivon'ny Firenena*, Antananarivo, Académie malgache, 28-30 juin 2004.
9. La phrase typique est plutôt celle reprise par le titre de l'article de D. Bouche : « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule ». Toutefois, la fameuse locution n'est pas inventée : elle apparaît notamment, non pas dans les leçons d'histoire elles-mêmes, mais dans des textes de lecture proposés comme illustration aux leçons, dans le très célèbre livre, maintes fois réimprimé, *Récits et entretiens familiers sur l'Histoire de France*, signé du grand historien Ernest Lavisse.
10. Nous regrettons pourtant l'absence dans ces références des travaux de Sophie Babault, appuyés sur de solides enquêtes de terrain, notamment de son grand livre : *Langues, école et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*, Paris, L'Harmattan, 2006, 320 p.
11. Informations publiées dans *L'Express de Madagascar*, 20 mars 2009, et *Le Figaro*, 26 mars 2009. On notera aussi que le groupe d'opinion d'inspiration catholique SeFaFi, ou Observatoire de la vie publique, très favorable (à l'époque) au nouveau régime, ne semblait avoir aucun doute sur l'abandon programmé des propositions de 2008, puisqu'il déclarait qu'il « incombe [au régime de

la Transition] de revenir sur les décisions contestées (réforme de l'enseignement) » (communiqué du 19 avril 2009, intitulé « Réussir la Transition »)

12. L'article mentionne (p. 64) l'exemple d'écoles bilingues au Vietnam. Mais la langue qui vient s'ajouter au vietnamien, langue nationale, n'est plus le français, ancienne langue coloniale — elle a été éliminée comme langue d'instruction —, il s'agit d'une langue de minorité nationale, comme celle des Mong.

13. Nous pensons aux articles de Brigitte Rasoloniaina, « Le *variaminanana* des marchands de Tanjombato, zone rurbaïne d'Antananarivo », dans : G. Ledegen (éd.), *Anciens et nouveaux plurilingues, Actes de la 6<sup>e</sup> Table Ronde du Moufia*, Proximités, EME, 2003, pp. 187-205, article publié aussi dans la revue en ligne *Glottopol*, 2, 2003, pp. 108-118, et : « Alternance codique ou emprunt : deux types de *variaminanana* dans la zone rurbaïne d'Antananarivo », dans : R. Kochmann & Rossi-Gensane, *Mélanges Nicole Gueunier*, Presses de l'Université François-Rabelais, 2004, p. 383-393.