Du bon usage de la malgachisation

L'écolinguistique de l'école en pays betsimisaraka au regard de la
géographie culturelle

Jean-Baptiste Bing

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/oceanindien/1687>
DOI : 10.4000/oceanindien.1687
ISSN : 2260-7730

Éditeur

INALCO

Édition imprimée

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

Référence électronique

Jean-Baptiste Bing, « Du bon usage de la malgachisation », *Études océan Indien* [En ligne], 48 | 2012, mis en ligne le 17 septembre 2015, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/oceanindien/1687> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/oceanindien.1687>

Ce document a été généré automatiquement le 30 juin 2021.

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

Du bon usage de la malgachisation

L'écolinguistique de l'école en pays betsimisaraka au regard de la géographie culturelle

Jean-Baptiste Bing

- 1 Selon Tirvassen (2009 : 13), « rehausser la qualité de l'instruction est un passage obligé vers le développement des ressources humaines non seulement pour atteindre la croissance économique souhaitée mais aussi pour une amélioration qualitative de la vie quotidienne (changement des habitudes alimentaires, amélioration de l'hygiène sanitaire, conservation de l'environnement, etc.) », ajoutant qu'« une gestion harmonieuse d'une situation sociolinguistique potentiellement conflictuelle peut être porteuse d'espoir pour l'ensemble d'une communauté et, surtout, pour l'enseignement et l'apprentissage. » Or, si un sujet apparaît comme un serpent de mer à propos de l'école malgache, c'est bien celui de la malgachisation. Quelle place accorder respectivement au malgache et au français ? De fait, si la question revient aussi régulièrement malgré les réformes successives, c'est que l'équilibre n'a pas encore été trouvé.
- 2 Volontaire au Centre régional de l'Institut national de formation pédagogique de Tamatave (CRINFP, Toamasina) chargé durant deux ans (octobre 2009 – septembre 2011) de former en français les élèves-enseignants et les enseignants en formation continue, j'ai pu rencontrer ce déséquilibre, tant lors des sessions au CRINFP que lors des missions de suivi d'enseignants et de structures dans les Directions régionales de l'éducation nationale (DREN)¹ d'Atsinanana et d'Analanjirifo. Ces missions m'ont amené à travailler épisodiquement dans les Circonscriptions scolaires (CISCO)² de Fénérive-Est, Mananara-Nord et Maroantsetra et régulièrement dans les CISCO de Toamasina I et Soanierana-Ivongo. J'ai ainsi eu un panorama global de l'éducation surtout primaire mais aussi secondaire (collège plus que lycée), tant dans des zones rurales très enclavées que dans des zones urbaines défavorisées (d'autres contacts épisodiques m'ayant, par ailleurs, permis une ouverture sur un monde scolaire plus privilégié, sur d'autres régions et sur le monde universitaire).
- 3 Nulle part la question de la langue d'enseignement ne fut considérée comme neutre ou évidente en soi. Opportunité ou contrainte (ou, plus souvent, les deux à la fois), le

français semblait n'avoir jamais, par-delà les textes officiels, sa juste place, tant du point de vue didactique que culturel et logistique. Par contrecoup, il en allait de même de la place du malgache. Cet article cherche donc à présenter quelques pistes de réflexion pouvant aboutir à un rééquilibrage des rôles respectifs du malgache et du français dans le système scolaire de Madagascar, dans un contexte de crise généralisée qui, déclenchée par la crise politique de mars 2009, a conduit à une remise en cause des réformes scolaires du régime précédent, à un recul généralisé du niveau de vie, à une remise en cause globale de ce qui fait la citoyenneté (dimensions soulignées tant par les collègues que par les différents interlocuteurs).

- 4 Dernière précision : plutôt que *du* malgache, il aurait peut-être fallu parler *des* malgaches ; les rapports entre la variante locale (selon les termes couramment employés, le « dialecte betsimisaraka » ou « de la côte Est ») et la langue officielle (dite aussi, selon les cas, « nationale » ou « merina ») peuvent parfois laisser penser que cette dernière serait comme une langue intermédiaire entre la « langue première » (L1, le dialecte maternel) et la « langue seconde » (le français), une sorte de « L1,5 » pourrait-on dire... Toutefois, d'une part, mon niveau en malgache ne suffit pas pour bien maîtriser les rapports entre variantes locale et nationale et, d'autre part, l'intercompréhension entre « dialecte merina » et « dialecte betsimisaraka » les font généralement assimiler à des variétés d'une même langue. Par conséquent, dans la suite du texte, « L1 » désignera bien le malgache compris comme une seule langue, « fiction utile » (Calvet 1999) que son utilité, certes, justifie, mais dont il faut garder en tête l'aspect fictionnel.

L'interface langue-territoire-savoir, approche géographique de l'écologie linguistique

Une approche de géographie culturelle

- 5 Raffestin (1995) cherche à élaborer une épistémologie qui permette à la géographie culturelle d'aller au-delà d'une simple analyse spatiale de pratiques culturellement différenciées ou des productions d'ordre culturel. Pour cela, il part des notions qu'il a longuement travaillées, articulées autour du concept de territoire, et avance l'existence d'un rapport étroit entre pratiques territoriales et pratiques de la langue. Il parle alors d'une « interface langue-territoire » constituée d'une « tétratopie » et d'une « tétraglossie » (quatre niveaux de langue, correspondant à quatre niveaux de territorialité). Cette grille permet notamment une analyse assez fine des pratiques liées aux deux termes, particulièrement celles de pouvoir.
- 6 Dans le cadre de ma thèse portant sur la transmission des savoirs vernaculaires et scientifiques à portée géographique, il m'a semblé qu'un troisième terme pouvait légitimement se rajouter aux deux autres : celui des « savoirs ». Raffestin et Calvet définissant l'un le territoire et l'autre la langue comme des pratiques sociales, on ne peut les appréhender sans tenir compte des savoirs (pratiques et théoriques) qui permettent leur élaboration et leur mise en pratique. L'interface devient alors triple, s'enrichissant d'une « tetraglossie » (cf. tab., page suivante). En effet, par-delà l'opposition tranchée et manichéenne entre savoirs dominés (qu'on les dise « ethnosavoirs » ou savoirs « populaires », « vernaculaires », « locaux » ou « traditionnels », et que trop de chercheurs et de militants enferment dans des formes

immuables ou localisées en raison d'une conception puriste voire fondamentaliste) et savoirs dominants modernistes (portés par les discours scientifiques, qui seraient l'équivalent pour le savoir de ce que sont les niveaux « de référence » pour la langue et le territoire), il existe en fait un vaste domaine de communication, de mélange, d'intrication, d'influences réciproques, d'entrelacements : le niveau véhiculaire, foncièrement bâtard, impur, métis, créatif et dynamique. Co-construits grâce aux échanges réciproques entre détenteurs des savoirs vernaculaires et scientifiques (vulgarisation, témoignage, etc.) selon des processus comme le « bricolage » (Lévi-Strauss 1962), la « négociation » ou l'« interprétation » (Eco 2006), ces savoirs véhiculaires peuvent prendre de multiples formes (récits, jeux, films, bandes dessinées...), illustrant ainsi le constat de Shayegan (2012: 231) : « L'homme d'aujourd'hui est devenu par la force des choses un bricoleur ou, si vous voulez, un *homo ludens* ». Surtout, permettant aux détenteurs d'un type de savoir d'appréhender un autre type de savoir, ces savoirs véhiculaires favorisent la co-évolution des savoirs vernaculaires et scientifiques.

L'interface langue-territoire-savoir

LANGUE :	TERRITOIRE :	SAVOIR :
TÉTRAGLOSSIE	TÉTRATOPIQUE	TÉTRAGNOSIE
Vernaculaire	Quotidien	Vernaculaire
Véhiculaire	Des échanges	Véhiculaire
De référence	De référence	Scientifique
Sacré	Sacré	Métaphysique

Nota : Les deux premières colonnes correspondent à l'article de Raffestin (1995), la troisième est de mon fait.

- 7 La place d'un élément dans cette typologie (d'une langue dans la tétraglossie, d'un territoire dans la tétratoptique, d'un savoir dans la tétragnosie) n'est pas à comprendre comme fixe ; au contraire, elle varie selon le contexte étudié : langue vernaculaire autant que de référence dans l'Éducation nationale française, le français se voit souvent supplanté par l'anglais comme langue de référence dans les milieux français en lien avec l'international (économiques, scientifiques, etc.) ; territoire du quotidien pour un habitant, Paris se mue en territoire des échanges pour un apiculteur y venant une ou deux fois par semaine vendre ses produits sur l'un ou l'autre des marchés ; vernaculaire pour un artisan, son savoir-faire et ses techniques est celui de référence pour son apprenti. Par ailleurs, il n'y a pas réellement de barrière entre l'un et l'autre des niveaux de l'interface, mais plutôt un continuum, un dégradé d'un niveau à l'autre, et même, parfois, une coexistence : le malgache est à la fois la langue employée en famille et celle des cérémonies aux ancêtres, vernaculaire et sacrée à la fois.
- 8 À ces notions de territoire, de langue et de savoir, il faut donc ajouter celles liées au temps, à la durée, au moment, qui seules permettent de définir le contexte auquel l'analyse fait face. D'où l'importance de lier diachronie et synchronie dans l'analyse.

De la « galaxie » rêvée...

- 9 Calvet (1999) décrit les mécanismes qui régissent les rapports entre les langues elles-mêmes et entre les langues et leur milieu. Comme dans un écosystème, chaque langue occupe une niche dite « écolinguistique » où elle peut développer différentes fonctions, en interaction avec les autres langues et selon les demandes sociales du milieu considéré, d'où la coexistence de plusieurs langues à différentes fonctions (au sens raffestinien) sur un même territoire. Les variations internes de la société considérée ou des chocs extérieurs conduisent ladite société à réorienter ses pratiques linguistiques, ce qui fait évoluer la langue elle-même.
- 10 Par ailleurs, Calvet hiérarchise les langues selon le type de bilinguisme pratiqué (ou non) par ses locuteurs : dans cette optique, le français fait partie de la catégorie de langues dites « super-centrales » (ou de niveau 2, le niveau 1 étant occupé par l'anglais « hyper-central ») et le malgache de celles dites « centrales » (ou de niveau 3). Les langues peuvent alors être appréhendées les unes par rapport aux autres dans un rapport gravitationnel, les langues de niveaux inférieurs orbitant autour d'une langue de niveau supérieur, d'où le nom de « galaxie » que donne Calvet (1999 : chap. 2) à des ensembles comme la francophonie.
- 11 Dans le cas du système scolaire de Madagascar, tant son histoire (diachronique) qu'un souci d'efficacité (synchronique) font que la langue de fonction référentielle (troisième niveau de la tétraglossie) est la même que la langue super-centrale autour de laquelle gravite la langue première, donc, concrètement, que le français (langue de l'ouverture à l'international) occupe une place plus large à l'école que dans la vie quotidienne (où le malgache est vernaculaire), et ce, pour l'ensemble de la population (donc et à plus forte raison, dans les milieux ouverts à l'international que sont les universités, les affaires, etc.).
- 12 Par ailleurs, que le bilinguisme à l'école permette de renforcer la connaissance qu'ont et l'usage que font les élèves, non seulement de la L2 mais aussi de la L1, est désormais, en didactique, plus un lieu commun qu'une déclaration révolutionnaire. En théorie donc, soutenir la L2 doit aussi bénéficier à la L1, d'autant que les deux langues occupent chacune une niche qui apparaissent tout-à-fait complémentaires : une L1 vernaculaire et de niveau 3 (le malgache) se doublant d'une L2 de référence et de niveau 2 (le français), toutes deux servant aux échanges selon que l'on soit entre nationaux ou à l'international ; voilà le panorama sociolinguistique rêvé de bien des Malgaches.
- 13 Tel est d'ailleurs le but affiché des politiques linguistiques soutenues par les institutions internationales (UNICEF, Organisation internationale de la Francophonie ou OIF...), les coopérations nationales et/ou décentralisées, les ONG, ainsi qu'on peut le voir tant sur leurs sites web que sur le terrain, comme lors de la mission visant à promouvoir la « Mallette pédagogique enseigner le français » (2009-2011). Les constitutions de la Troisième et de la Quatrième Républiques malgaches semblent d'ailleurs aller dans ce sens, reconnaissant le français et le malgache comme « langues officielles » (avec une prérogative de prestige pour le malgache qui est aussi « langue nationale »).

... à la complexité sociolinguistique nationale

- 14 Cependant, la réalité sociale est bien plus complexe. En premier lieu, d'après le rapport *La langue française dans le monde 2010* de l'OIF³, Madagascar compterait 5% de « francophones » et 15% de « francophones partiels » (p. 12). En second lieu, cette proportion n'est pas la même selon le lieu et la catégorie sociale : à Madagascar, on maîtrise d'autant mieux le français que l'on appartient à l'élite urbaine. Poser comme hypothèse que les 1% de Malgaches dont la langue maternelle est le français (selon le *Trésor de la langue française au Québec*, TLFQ⁴) appartiennent ainsi soit aux *zanatany* naturalisés, soit à l'élite (notamment tananarivienne), ne doit pas être un bien grand risque. D'une manière générale, si le malgache dispose, on l'a vu, de la prééminence officielle, le prestige social et culturel revient au français. Il suffit de sortir dans les rues des grandes villes pour se rendre compte que l'argument principal mis en avant, affiché sur les murs, par les écoles privées pour attirer des clients est la promesse d'une scolarité en français : de 2009 à 2011, à Tananarive, Majunga, Fianarantsoa, Antsirabe, Morondava, Fénérive-Est et surtout Tamatave, ce fait m'a constamment frappé.
- 15 Dans le système scolaire et universitaire public, la disparité entre le français et le malgache est tout aussi frappante : plus le niveau s'élève, plus la part du malgache rétrécit dans les programmes officiels. Au plus haut niveau, la part des travaux universitaires rédigés en malgache est quasi nulle, selon le témoignage d'acteurs du monde universitaire (étudiants comme enseignants). Certes, l'identité du questionneur (en l'occurrence, j'étais un *Vazaha*⁵ venu pour enseigner le français) peut fausser la réponse (ne serait-ce que pour des raisons de politesse) ; cependant, la concordance des témoignages doit tout de même refléter un certain degré de réalité, confirmé, par exemple, par la place quasi hégémonique occupée par la langue française sur les portails web des six universités du pays.
- 16 Finalement, après deux ans de volontariat consacré à la formation en français d'enseignants du primaire et du collège, les beaux discours internationaux, les directives du ministère de l'Éducation et les grandes théories pédagogiques apparaissent, face à la réalité de l'école malgache, comme des incantations — au mieux, comme un programme qui demanderait une à deux générations d'élèves, voire d'enseignants, pour se réaliser, et exigerait une véritable mobilisation des ressources nationales en faveur de l'école.

Diglossie asymétrique à l'école malgache

Un double déséquilibre paradoxal

- 17 Il me semble que la place du français à l'école malgache soit à la fois sur et sous-estimée. Surestimée car, si, officiellement, les programmes prévoient un remplacement progressif du malgache par le français comme langue d'enseignement au cours de l'école primaire — ce que Tirvassen (2009) nomme « pédagogie convergente » —, en réalité, l'immense majorité des enseignants ne maîtrisent pas suffisamment la L2 ni pour l'enseigner ni, à plus forte raison, pour enseigner en L2. De plus, à ce déficit linguistique, s'ajoute un manque de formation dans les matières enseignées. Les enseignants eux-mêmes soulignent ce double manque, expliquant (justifiant ?) ainsi son inévitable corollaire : la mauvaise qualité de l'enseignement reçu par les élèves lors

de séances de classe interminables, où l'enseignant se raccroche à son manuel comme à une bouée de sauvetage et où les élèves ânonnent plus qu'ils n'apprennent. Surestimée car, lors des moments de discussion informels, tant les formateurs et conseillers pédagogiques que certains directeurs d'école (voire certains enseignants) reconnaissent que, bien souvent, hors des visites d'inspecteurs et autres envoyés des CISCO ou des DREN, les cours censés se dérouler en français avaient lieu en malgache, seule manière pour les enseignants et les élèves de communiquer et non de répéter.

- 18 Sous-estimée car, d'une part, en dépit de la place qu'occupe le malgache comme langue vernaculaire et d'échange entre enseignants et élèves au quotidien ou entre enseignants et administration scolaire, le matériel didactique existant en malgache est très réduit. Certes, les manuels les plus récents sont bilingues — manière, d'ailleurs, de reconnaître l'échec au moins partiel de la politique visant à promouvoir un bilinguisme réel — et cartes murales et autres documents graphiques sont en malgache, mais la plupart des livrets et recueils d'activités nécessaires à la préparation des cours pour les enseignants peu ou non formés restent principalement en français. Cet héritage historique, lié à l'histoire de l'école à Madagascar dès la période coloniale voire précoloniale, n'a pu être compensé depuis l'Indépendance faute d'une volonté politique privilégiant la didactique à l'idéologie (Tirvassen 2009 : chap. 3)⁶. Sous-estimée, d'autre part, car à ce déficit matériel s'ajoute le prestige social, déjà évoqué, du français. L'alliance de ces deux faits incite fortement, bien que par défaut, à privilégier la L2 aux dépens de la L1.
- 19 La fracture entre élite sociale et population pauvre est, ici, frappante. Au sein même de la CISCO Toamasina I (urbaine), alors que les écoles privées les plus favorisées semblent avoir atteint un certain équilibre linguistique (c'est-à-dire que les enseignants ont un niveau de français suffisant pour assurer un enseignement de qualité), les écoles publiques des quartiers défavorisés présentent une situation proche de celle des écoles de brousse : des enseignants pour la plupart non-fonctionnaires (les « enseignants FRAM⁷ », visés par la formation « Mallette pédagogique »), dont le diplôme le plus élevé est en général le BEPC (très rarement le bac), non-formés (malgré quelques programmes de formation continue), mal payés (donc obligés de trouver des revenus complémentaires), souffrant d'un enclavement mental aussi fort (voire plus violent car plus contrasté par rapport à d'autres habitants de la même ville) que l'enclavement physique subi par les enseignants de brousse. Ainsi, malgré la proximité de bibliothèques publiques liées à des Églises ou à l'Alliance française et situées à moins d'une heure de marche, ceux qui s'y rendaient se comptaient sur les doigts de la main.

Répercussions de l'échec de la malgachisation idéologique de la Deuxième République

- 20 Or, après que plusieurs épisodes de travail commun, de voyages, de repas et de dortoirs partagés, aient tissé des liens de confiance avec mes collègues (formateurs, responsables pédagogiques ou administratifs en CISCO ou au CRINFP), ceux-ci m'ont régulièrement raconté que, à l'indépendance (1960), Madagascar disposait de l'un des meilleurs réseaux scolaire de l'Outre-mer français et de l'océan Indien occidental. Ils en parlaient avec le sentiment d'un immense gâchis, certains donnant dans l'humour noir et expliquant que de là vient le nom « Malgache ». Alors, pourquoi ce ratage ? Qu'ils se sentent plus d'hostilité envers le régime de Marc Ravalomanana (renversé en mars

2009) ou envers celui de son tombeur Andry Nirina Rajoelina, tous cependant renvoyaient la principale responsabilité à la Deuxième République et à celui qui l'incarna de 1975 à 1991 : Didier Ratsiraka.

- 21 Sa mesure phare en matière scolaire fut la « malgachisation ». Bilan : un échec total, aboutissant à la destruction d'un enseignement en français de relativement bonne qualité, sans fonder un enseignement de substitution en malgache. Avoir « été élève à l'époque de la malgachisation » revenait ainsi dans la bouche de beaucoup d'enseignants FRAM (ou de membre du personnel administratif des CISCO) pour justifier leur manque de compétences en français, même si une seconde explication revenait aussi souvent, voire plus : l'enclavement, qui fait que peu de francophones fréquentent leurs villages ou leurs quartiers (et il est vrai que, dans certains villages des Zones d'administration pédagogiques, ZAP⁸, d'Antenina I et II et d'Andapafito Nord et Sud, j'ai été, paraît-il, aux dires de certains anciens, le premier *Vazaha* à venir depuis 1960 en dehors d'un missionnaire).
- 22 Cet échec vient avant tout du fait que la malgachisation ne fut pas pensée en matière didactique, mais exclusivement idéologique, ainsi que l'a reconnu en 1986 Didier Ratsiraka lui-même (cité par Tirvassen 2009 : 85) : ayant lancé l'anathème sur le français « langue d'esclaves » (Tirvassen, *ibid.* ; Tiersonnier 2001 : 63, 65), sans assurer ni matériel pédagogique ni réflexion didactique à l'enseignement du malgache, dont les structures dataient de la période pré et primo-coloniale (Tirvassen 2009 : 77-80), la Deuxième République détruisit les bases francophones solides du pays, sans parvenir à en créer de nouvelles.
- 23 Au final, le système scolaire malgache souffre donc d'avoir détruit ce qui le reliait à la langue de référence et super-centrale, mais sans que la langue vernaculaire et centrale ne soit en capacité de remplir les fonctions de la première. Ce hiatus voit ses effets accentués par l'enclavement vécu par la majorité de la population, dont la pauvreté concerne non seulement le capital économique mais aussi le capital spatial, les privant d'un accès au territoire de référence, voire au territoire des échanges dans le cas des plus enclavés. Ces deux phénomènes, linguistique et spatial, se nourrissent mutuellement, et entraînent également une sclérose des savoirs vernaculaires qui ne peuvent évoluer au contact des savoirs scolaires (forme privilégiée de savoir véhiculaire) et des savoirs scientifiques.

Les inadaptations de la coopération internationale

- 24 Un autre facteur contribue à expliquer l'échec actuel du système scolaire malgache : les effets pervers des coopérations internationales. En premier lieu, la fourniture de matériel complètement décalé par rapport à la réalité du terrain. Ainsi, le programme Appui au bilinguisme à Madagascar (ABM) de la coopération franco-malgache a, parmi plusieurs actions, mis au point les Centres locaux d'échanges francophones (CLEF). Installés dans ou à proximité d'établissements scolaires, ils permettent des activités variées, centrées sur la pratique du français. Prenant appui sur ce réseau existant, l'UNICEF a fourni du matériel destiné à compléter l'équipement audiovisuel et bibliothéconomique déjà fourni par ABM et à offrir aux enseignants un soutien pédagogique : livres didactiques de qualité d'une part, équipement informatique d'autre part. Or, d'une part, les livres fournis provenaient de collections destinées à des enseignants français disposant à l'origine d'une solide formation didactique : les

enseignants FRAM qui devaient en bénéficier reconnaissent n'avoir des compétences suffisantes ni en français ni en didactique pour utiliser ces livres de haute volée universitaire... Et, d'autre part, le matériel informatique était la plupart du temps inutilisable dans ces villages dépourvus d'électricité, où, d'ailleurs, presque aucun enseignant n'avait jamais manipulé d'ordinateur. Résultat : dans la plupart des ZAP bénéficiaires de ces projets, les enseignants utilisaient des supports pédagogiques pratiques, prévoyant des activités concrètes ne nécessitant que peu de matériel, tandis que les livres et ordinateurs de l'UNICEF restaient dans des cartons ou, au mieux, finissaient dans des armoires ou, au pire, servaient à nourrir et/ou abriter des souris.

- 25 Autre illustration de ces dysfonctionnements de l'aide et pouvant expliquer la première : le manque de coordination entre coopérations nationales. Combien de fois m'a-t-on cité des changements de pédagogie dans la politique prônée par le ministère de l'Éducation, sous prétexte que le bailleur de fonds d'un programme (un coup la Belgique, un coup le Canada, un coup la France, sans parler, aux temps de la Deuxième République, du « grand frère » soviétique) souhaitait voire telle ou telle pédagogie privilégiée ? Là encore, nombre de fournitures finissent au placard, faute de formation effective suffisamment massive quant à leur utilisation. En outre, ces programmes s'arrêtent dès la coupure des fonds, généralement inachevés dans leur application sur le terrain ; les enseignants qui s'y étaient investis décrivent cela comme un abandon, ce qui ne les incite pas à s'engager dans de nouvelles initiatives, et encore moins à en prendre...

Crise de civilisation

- 26 Tirvassen (2009 : chap. 1) souligne que la composante linguistique n'est pas seule à expliquer l'échec ou la réussite d'un système scolaire à former les jeunes et à les intégrer à la société : tout le système social est en cause. Or, un leitmotiv revient dans les journaux de l'île : la crise actuelle traversée par le pays depuis le coup d'État de 2009 n'est pas une simple crise de régime, mais une crise globale, une crise de civilisation totale. Économique et politique, bien sûr, mais aussi culturelle et environnementale. Certains parlent même d'une société qui, en raison de la violence de son ouverture au monde autant subie que subite, menace de se déstructurer (Alexandre 2007). Sans entrer dans le détail du double processus très complexe (trop pour être abordé sérieusement ici) qui affecte Madagascar (notamment la côte Est) depuis l'Indépendance de concomitance entre explosion démographique (6 millions d'habitants en 1960, plus de 20 millions aujourd'hui⁹) et défo-restation, l'une et l'autre ont un impact sur l'enseignement.
- 27 La première, par le manque de structures qu'elle entraîne (il n'est pas rare de voir des classes allant jusqu'à soixante élèves à l'école primaire, de rencontrer des élèves devant faire plusieurs heures de marche par jour pour se rendre et revenir à l'école ou au collège, ou obligés d'abandonner leur scolarité faute de place au collège ou au lycée). Alors qu'y répondre nécessiterait une vaste politique de construction d'établissements et de recrutement d'enseignants, l'État malgache, faute de budget, n'engage majoritairement que des enseignants FRAM (les rares non-FRAM recrutés ne recevant qu'une formation minimale d'un an) et compte sur les communautés locales pour assurer l'entretien des bâtiments grâce aux matériaux locaux (ou sur l'aide

internationale pour bâtir en dur), voire pour fonder de nouvelles écoles (les FKL, qui n'ont pas le statut d'écoles publiques et doivent donc se passer de toute aide d'État).

- 28 La seconde par les contenus enseignés : en géographie, les conséquences graves de l'utilisation abusive de la culture sur brûlis (*tavy*) sont à l'étude dès l'école primaire. Mais si les élèves apprennent ainsi que le *tavy* entraîne le déboisement, qui, lui-même, conduit à la lavakisation et à l'épuisement des sols, la pollution des eaux, etc., ils n'en voient pas moins ces pratiques continuer sous leurs yeux (parfois même par leur instituteur quand celui-ci est aussi paysan) faute d'alternatives permettant le développement rural. En effet, si ces alternatives existent, développées par des acteurs fort divers comme le Père de Laulanié dans son école d'agronomie (de Laulanié 2003)¹⁰ ou l'ONG *Madagascar Fauna Group* autour du parc Ivoloïna¹¹, elles manquent de diffusion.
- 29 Le lien entre langue à l'école et questions agronomiques peut sembler ténu, voire artificiel. Cependant, dans tous les villages de la CISO Soanierana Ivongo où, durant mes suivis, je passais une nuit, les « réunions pédagogiques » avec les parents abordaient, à un moment ou à un autre, trois problèmes expliquant les difficultés scolaires des villages : la prépondérance du français à l'école dans un contexte quasi exclusivement malgachophone en premier lieu, la malnutrition en période de soudure en deuxième lieu et, enfin, l'enclavement (questions liées au territoire, à son exploitation et à son aménagement). D'autres moments (autour d'un repas à base de lémurien, par exemple, ou lors d'une pause sur la route, consacrée à poser des questions quant au paysage ou au recul de la forêt) étaient propices à la discussion autour des questions environnementales ; revenaient alors souvent deux types d'arguments : « nous avons toujours fait cela » et « nous n'avons pas le choix ».
- 30 Cette crise générale n'épargne bien sûr pas le système scolaire. Aux ambitieux programmes des « Objectifs du millénaire » définis par l'ONU qui, en Afrique francophone (dont Madagascar), prennent sur le plan scolaire la forme de l'« Éducation pour tous », avaient répondu une série de réformes visant à faciliter le parcours scolaire des enfants : ainsi, l'allongement de la durée de l'école primaire (au village) compensée par une réduction du nombre d'années de collège (plus éloigné), aurait, par exemple, permis aux élèves quittant le système scolaire entre les deux de recevoir une formation plus complète. D'autres réformes visaient à augmenter le nombre d'enfants achevant ce premier cycle. Mais la crise politique a tout remis en cause et, depuis trois ans, l'école malgache navigue à vue et en plein brouillard...
- 31 Si l'on se souvient de ce qui a été dit ci-dessus quant à la situation linguistique, l'on retrouve les trois termes de l'interface langue-territoire-savoirs : une diglossie qui vire à la fracture linguistique entre élite et reste de la population ; des savoirs et techniques inadaptés à la situation démographique et territoriale actuelle ; un système scolaire qui, faute de moyens, ne sert pas (ou mal) de courroie de transmission entre la recherche effectuée dans le pays et ses applications possibles sur le terrain.

Quelques pistes de réflexion

Pour une réactivation de la fonction véhiculaire

- 32 Faute de place, je ne reviendrai pas ici sur la déliquescence vécue par l'appareil d'État malgache depuis 2009 et me contenterai d'évoquer la dichotomie frappante entre, d'une part, les discours et les programmes hautement louables lus et entendus durant

deux ans de la part du ministère de l'Éducation nationale et, d'autre part, les pratiques de certains de ses fonctionnaires haut placés. Pas tous, loin de là : j'ai généralement eu à faire à l'Institut national de formation pédagogique (INFP) à des techniciens compétents, consciencieux et dévoués à leur mission ; de même au Centre régional de l'INFP (CRINFP) de Tamatave où je travaillais et dans les CISCO où je me suis déplacé. Mais d'autres volontaires ont pu assister (dans des CRINFP moins en vue, Tamatave étant depuis la colonisation française la vitrine destinée aux étrangers qui viennent à Madagascar) à des pratiques nettement moins reluisantes. Bref, la corruption, la collusion et le népotisme qui valurent sa chute à Marc Ravalomanana et qui n'épargnent pas le nouveau régime, ne contribuent pas à renforcer l'école dans son rôle de principale vectrice des savoirs véhiculaires.

- 33 Que les élites sociales d'un pays soient attirées par ce qui vient de l'étranger est quelque chose de fort courant, y compris pour ce qui est de la langue — que l'on songe à l'hellénophilie de la Rome du I^{er} s. av. J.C. ou à celle de Byron vingt siècles plus tard. Cela peut avoir des effets très positifs, conduisant à nourrir les pratiques techniques ou artistiques, les savoirs théoriques ou appliqués et la langue parlée ou écrite : incontestablement, l'acclimatation du français dans les pays colonisés a permis tant l'enrichissement des langues locales que celui du français (Calvet 2010). Mais là comme ailleurs, « tout est poison, tout est remède¹² ». Or il semble bien qu'à Madagascar, le mépris dans lequel certaines élites tiennent la culture des pauvres, des paysans et des campagnards les conduit non seulement à privilégier le français dans leur vie quotidienne, mais à ne plus transmettre le malgache.
- 34 À cette double « trahison des élites » (pour reprendre une expression trop caricaturale pour être prise au pied de la lettre), le *Vazaha*, surtout de passage comme l'est un coopérant ou un chercheur, ne peut rien changer, juste tenter par son comportement personnel de favoriser certaines pratiques. Il a pu paraître paradoxal à certains que, venu enseigner le français, je me sois retrouvé à apprendre le malgache (avec un succès mitigé, d'ailleurs) et à faire sa promotion. Au-delà de cet effort ponctuel en tant que coopérant, quelles pistes de réflexion puis-je proposer en tant que chercheur, pistes qui soient réalistes dans le contexte que l'on sait, c'est-à-dire de préférence économes en moyens ?
- 35 D'abord, un objectif général : la réactivation de la dimension véhiculaire des langues, des savoirs et des pratiques territoriales, dimension mise à mal dans le cas du système scolaire malgache. Et un moyen général : intégrer le « bricolage » de Lévi-Strauss (1962) et l'« interprétation » (Eco 2006) dans les pratiques scolaires, à l'exemple de ce qui se fait déjà dans tous les autres compartiments de la vie quotidienne. Cela pourrait passer par un développement de l'aspect ludique de certaines activités, dimension de plus en plus présente dans les programmes de formation continue (type « Mallette pédagogique ») que les enseignants sont invités à répercuter en classe.

Les « médiateurs » comme acteurs, les vecteurs comme moyens

- 36 Miser sur ceux que Bruno Latour appelle les « médiateurs » (cité par Berliner 2010) semble un gage d'optimisation des programmes. Légitimes tant pour les communautés locales que pour les acteurs extérieurs (nationaux, tels les envoyés de la capitale, ou étrangers), ces médiateurs disposent d'une capacité à comprendre et à manipuler les systèmes sémiotiques et symboliques (dont les langues) des différents intervenants et

sont ainsi les acteurs privilégiés de l'utilisation voire de l'élaboration du niveau véhiculaire. Parmi ceux rencontrés en mission (prêtres nationaux ou étrangers, enseignants, membres d'ONG), tous présentent comme particularité d'avoir connu une expérience de longue durée hors de leur communauté de vie ; cette période, quel que soit son motif (études, travail...) se révéla formatrice pour eux et leur vaut cette capacité à passer d'un système à l'autre. Le projet de développement des CLEF illustre bien ce rôle fondamental des médiateurs : là où a été recruté un animateur ayant les compétences nécessaires à l'usage du matériel fourni dans les situations pédagogiques voulues, alors ces opérations ont été une réussite, l'animateur palliant aux défaillances du système par une mobilisation intelligente des moyens mis à sa disposition ou par des initiatives prises en connaissance du contexte local et des ressources offertes à son Centre. Ailleurs, les CLEF restent des éléphants blancs, sous voire inemployés.

- 37 Les médiateurs potentiels identifiés, leur responsabilisation concrète nécessite la mise en place de vecteurs véhiculant ces savoirs, ces langues et ces pratiques. Dans une situation où l'électricité est rare et le réseau routier défaillant (voire inexistant), éviter les moyens audiovisuels type informatique ou télévisuels paraît du bon sens. Certes, cela va contre le discours dominant quant à la réduction de la fracture numérique, mais un minimum de réalisme débouche sur le constat que ladite réduction ne sera possible qu'à long terme, quand la fracture énergétique et routière aura déjà été réduite.
- 38 Cela dit, l'UNICEF et la coopération française ont abondamment fourni à beaucoup d'école, en même temps que les ordinateurs et TV susmentionnés, des radio-manivelles, faisant de ce média un incontournable des ZAP de brousse. Plusieurs projets de formation continue destinés aux enseignants FRAM et basés sur la diffusion d'émissions de radio, nationales ou locales ont connu plus ou moins de succès : si certains faillirent à se pérenniser et si d'autres méritent une amélioration de leur contenu didactique, l'efficacité du vecteur lui-même semble prouvée par son réemploi régulier. Ainsi, en 2010 et 2011, ABM a utilisé les radios de brousse pour diffuser auprès du grand public son programme de français *Nos ancêtres les pirates*, touchant ainsi un public bien plus vaste que celui potentiellement atteignable par un simple envoi des livrets et CD dans les CLEF.
- 39 D'autres vecteurs sont les livrets de vulgarisation technique mis à la disposition des enseignants (et contenant alors des activités pédagogiques à adapter en classe) ou des élèves, voire de leurs parents (et concernant alors surtout l'agronomie ou l'artisanat). Si ces derniers ne s'adressent pas directement au public scolaire, leur stockage dans le CLEF local ou la bibliothèque de l'école les rattache à la structure scolaire. Presque toujours rédigés en malgache, ces documents contribuent à faire de cette langue (trop souvent considérée comme indigne de cela) une langue de savoir, de technique, de science et de culture, réactivant ainsi sa dimension véhiculaire et facilitant la circulation des savoirs et leur mise en pratique.
- 40 Les manuels scolaires bilingues, actuellement employés, sont un troisième type de vecteurs — encore faudrait-il que les enseignants soient formés à leur utilisation, afin que ces livres soient pour eux une source d'enrichissement de leurs cours et non une Bible incontestable qu'il convient d'imposer mot pour mot, ou une bouée de sauvetage à laquelle se raccrocher quand viennent des « inspecteurs » de la CISCO ou du CRINFP...

Malgachisation des savoirs et bilinguisme contextualisé

- 41 Si l'on parle de vecteurs non plus en termes de contenant mais de contenu, alors il semble que l'attention portée à la contextualisation est capitale. Par exemple, dire, comme le prévoit dès le primaire le programme de géographie, dans le grand Sud semi-désertique que les pluies trop abondantes entraînent la lavakisation des terres n'a que peu d'impact sur la prise de conscience environnementale des élèves concernés... S'il est nécessaire à l'école malgache de faire passer aux élèves un sens de l'unité nationale (et c'est là le rôle des cours d'histoire, de géographie, d'éducation civique, voire de langue malgache) et de leur communiquer une ouverture sur le monde, privilégier une approche locale paraît sans doute plus pragmatique pour traiter de problèmes concrets ; le programme de géographie le reconnaît d'ailleurs officiellement, par exemple en commençant par faire prendre conscience aux élèves du micro-espace (classe, école...) mis en plan avant de passer à une plus petite échelle (village), puis à la carte nationale et à la mappemonde. Au niveau national, cela s'appelle la malgachisation des savoirs enseignés, effort dont Alexandre (2000) offre un exemple, en matière philosophique et à l'échelon universitaire.
- 42 Ainsi, les écoles de brousse pourraient assurer les cours de biologie en commençant non par dessiner une coupe de fleur au tableau (exemple vécu dans la ZAP Antenina II), mais en faisant sortir les élèves dans la cour ou sur la colline d'à côté pour les faire travailler sur des fleurs concrètes (ce n'est pas cela qui manque) ; après seulement, viendrait le moment de la conceptualisation et de la formalisation. Et cela, quel que soit le niveau des élèves : en biologie et en géographie (mais aussi dans d'autres matières), la réalité locale est assez riche pour permettre un enseignement la prenant en compte, et non un enseignement purement livresque. La circulation des savoirs en sortirait fluidifiée et la transmission, optimisée.
- 43 Il y a là un point crucial où le rôle des enseignants se révèle fondamental : celui de la prise d'initiative et de l'adaptation tant des directives reçues de la CISO et/ou du ministère que des savoirs, activités et exercices contenus dans les manuels. Certes, sans un effort de formation initiale et de formation continue à long terme, qui, sans doute, exigerait une situation sociopolitique plus saine, cela restera du domaine de l'utopie, mais certains enseignants (les « médiateurs » ci-évoqués) se lancent déjà, par goût ou par éthique professionnelle, dans des initiatives de ce type, parfois avec le soutien d'ONG (comme ceux des ZAP autour du parc Ivoloïna, dans la CISO Toamasina II), parfois seuls (comme un enseignant du collège d'Antenina I, fortement impliqué dans la vulgarisation agronomique).
- 44 La vie quotidienne locale se faisant en malgache, celui-ci devrait pouvoir recevoir dans la vie scolaire une place correspondant à sa dimension et une didactique digne de ce nom. Cela bénéficierait bien sûr à la L1, mais aussi au français qui, en dépit des apparences, sort plus malmené que bénéficiaire de l'obligation faites aux enseignants de l'employer au-dessus de leurs compétences et hors contexte : une langue que l'on se contente d'annoncer ressemble plus à une langue morte qu'à une langue vivante... Mais là encore, seule une réflexion de fond associée à un projet de société quant à la malgachisation linguistique et son rapport à la Francophonie pourra porter des fruits sur le long terme.

Jardins, contes et chansons

- 45 L'usage du jardin scolaire semble ainsi une voie royale permettant de combiner savoir théorique, pratique locale et réalisation concrète pour la communauté. Utilisable toute l'année sur la côte Est aussi chaude qu'arrosée, permettant de tenter des essais agronomiques dans un cadre non vital (contrairement aux essais faits par les paysans eux-mêmes), habituant les élèves à une certaine variété nutritionnelle et culturelle (même hors de période de sous-nutrition, la quasi-exclusivité du riz produit des carences sévères), utilisable lors des cours en plusieurs disciplines, le jardin scolaire peut enfin être appréhendé dans les deux langues et favorise ainsi un apprentissage bilingue concret et non livresque. Le ministère de l'Éducation nationale a d'ailleurs, en 2011, décidé de le mobiliser pour freiner l'absentéisme scolaire, fort élevé en période de soudure, offrant ainsi à certains chefs ZAP une mini-formation qu'ils devaient répercuter dans leur zone ; reste à établir l'impact réel de cette initiative, et surtout si ce programme est poursuivi ou non...
- 46 Porteurs à la fois de savoir et de langue, tout en étant à la fois ancrés dans la réalité locale et ouverts à l'universel, la fiction (en particulier le conte) et la chanson semblent deux vecteurs porteurs d'un grand potentiel. J'ai moi-même utilisé des contes axés sur la problématique de la sensibilisation à l'environnement dans le contexte de la côte Est avec MFG et au CRINFP, tant auprès d'enfants que d'enseignants en formation¹³. Permettant une appropriation des récits *via* différents médias (écrit, mise en scène, spectacle) dans les deux langues, ils permirent des séances plus interactives qu'à l'habitude. De la même manière, la « Mallette pédagogique. Enseigner le français » mêle scénettes et comptines. Quant à la chanson, j'en ai bénéficié tant lors de mes cours de malgache à l'Alliance française qu'à Antenina où la visite d'une vingtaine de collégiens, venus voir en fin d'après-midi le *Vazaha* de passage, commença par une séance de chansons ; après seulement, la glace brisée, ils osèrent se lancer en français (et moi en malgache). De même, durant les entretiens que j'avais avec leur maître ou maîtresse, une personne de notre équipe cherchait parfois à occuper les élèves ; à chaque fois, c'était les chants et les comptines qui fonctionnaient le mieux. Conte, théâtre, chanson ou comptine, l'objectif reste le même : poser un masque sur l'apprenti-orateur, le libérer de sa timidité et l'encourager à s'exprimer *via* l'interprétation — au sens que donne Eco de ce terme (2006) — orale ou écrite.
- 47 Reste que, trop souvent, ces moyens d'apprentissage restent cantonnés au français : on retrouve ici le problème du manque d'investissement didactique consacré au malgache.
- 48 Se heurtent donc, dans le système scolaire malgache tel que j'y ai travaillé de 2009 à 2011, les deux impératifs que Tirvassen (2009) cite comme mission de l'école pour les élèves du point de vue linguistique : assurer aux enfants l'usage d'une langue qui leur permette de réussir à l'école (ici le malgache, leur L1 que beaucoup maîtrisent quasi exclusivement) et l'usage d'une langue qui leur permette de s'assurer un avenir professionnel (le français, dont le prestige social reste intact). Les deux « solutions » extrémistes (généraliser l'enseignement du français ou, au contraire, en débarrasser l'île) étant totalement irréalistes, seul un rééquilibrage des fonctions du français et du malgache permettrait de passer de la dichotomie linguistique actuelle paralysante à un bilinguisme dynamisant. Cette généralité — ce lieu commun même — étant posée, la question reste entière. Comment définir et atteindre ce dosage efficient ? Comment faire pour que l'apprentissage de la L1 et celui de la L2 se favorisent mutuellement, au

lieu d'entraîner un double et réciproque blocage ? Comment rééquilibrer la part du français et du malgache à l'école, de sorte que l'enseignement *en* deux langues puisse s'appuyer sur l'enseignement *des* deux langues ? Les recherches de didacticiens (comme Tirvassen), de linguistes (comme Calvet), de cognitivistes, voire de chercheurs d'autres disciplines des sciences humaines (comme Raffestin) devraient y répondre sur le long terme, avec la participation des enseignants et le soutien des pédagogues. Plus modestement, cet article propose quelques pistes de réflexion destinées à favoriser dès le court terme le dynamisme d'un système scolaire qui en manque parfois de manière pathétique.

- 49 Visant la réactivation du rôle de passeur de savoir que devrait être l'école, tant par l'élaboration que par la diffusion d'un savoir à fonction véhiculaire, les actions évoquées peuvent être mises en place rapidement, notamment *via* une utilisation plus intensive des fruits pour l'instant sous-employés de la coopération internationale (CLEF, formation « Mallette pédagogique », équipements fournis par l'UNICEF, etc.) qui se trouveraient ainsi re-légitimés. Un usage accru du jardin scolaire, des contes et des chansons, tant en cours avec les élèves que lors de formations continues d'enseignants (soit en présenciel, soit par la radio), pourrait ainsi engendrer une adaptation locale des savoirs scolaires, d'où une fluidification de la transmission des savoirs. Les deux langues y ont leur place, à condition d'une part de se focaliser sur leur rôle communicationnel (c'est-à-dire de ne pas rester enfermé dans des savoirs livresques ou dans une conception hiératique des langues, mais de favoriser les savoir-faire langagiers des élèves) et, d'autre part, de garder une certaine souplesse dans la répartition précise du rôle de chaque langue dans chaque cours : le bricolage et la responsabilisation des enseignants peuvent concerner autant le contenu de chaque matière que la langue dans laquelle ce contenu est enseigné.
- 50 Cette conception de la langue en classe, comme pratique sociale véhiculaire et vectrice de savoirs véhiculaires, pourrait offrir aux enseignants FRAM et à leurs élèves des moyens de faire face à leur enclavement, à la faiblesse des moyens mis à leur disposition et à leur manque de formation (à défaut de pouvoir les surmonter totalement). Si, en outre, les programmes de formation qui encouragent l'esprit d'initiative des enseignants en matière pédagogique se poursuivent sur le long terme, d'une part, ces enseignants trouveraient sans doute plus d'épanouissement dans leur travail et, d'autre part, sachant user au mieux de l'environnement local, ils pourraient contribuer à créer de véritables perspectives de développement rural pour leur communauté, dont les élèves et leurs parents forment une large majorité, qui, lors des réunions pédagogiques, liaient régulièrement ces questions à celles de l'école.
- 51 Mais qu'il soit bien entendu que ces pistes ne seraient que des pis-aller et des cache-misère en l'absence d'une véritable politique de modernisation et de démocratisation du système scolaire malgache et de promotion professionnelle pour les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDRE C., 2000, *Le Malgache n'est pas une île*, Antananarivo, Foi et justice, 64 p.
- ALEXANDRE C., 2007, *Violences malgaches*, Antananarivo, Foi et justice, 196 p.
- BERLINER D., 2010a « Anthropologie et transmission », *Terrain*, n° 55, p. 4-19.
- CALVET L.J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 304 p.
- CALVET L.J., 2010, *Histoire du français en Afrique. Une langue en copropriété ?*, Paris, Écriture, 210 p.
- ECO U., 2006, *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*, Paris, Grasset, 463 p.
- DE LAULANIÉ H., 2003, *Le riz à Madagascar. Un développement en dialogue avec les paysans*, Antananarivo/Paris, Ambozontany/Karthala, 298 p.
- LÉVI-STRAUSS C., 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 349 p.
- RAFFESTIN C., 1995, *Langue et territoire. Autour de la géographie culturelle*, dans : S. Walty & B. Werlen (éds.), *Kulturen und Raum : theoretische Ansätze und empirische Kulturforschung in Indonesien. Festschrift für Professor Albert Leemann*, Zurich, Rüegger, pp. 87-104.
- SHAYEGAN D., 2012, *La conscience métisse*, Paris, Albin Michel, 258 p.
- TIERSONNIER J., 2001, *Madagascar. Les missionnaires acteurs du développement*, Paris/Antananarivo, L'Harmattan/Ambozontany, 218 p.
- TIRVASSEN R., 2009, *La langue maternelle à l'école dans l'océan Indien. Comores, Madagascar, Maurice, Réunion, Seychelles*, Paris, L'Harmattan, 223 p.

NOTES

1. Une DREN encadre l'ensemble des écoles d'une région. Le pays compte 22 régions.
2. Une CISCO encadre l'ensemble des écoles d'un district et correspond donc peu ou prou à une académie en France. Les plus grandes villes forment une CISCO à elles seules : ainsi Toamasina I couvre la ville de Tamatave, tandis que Toamasina II couvre les zones rurales autour de Tamatave.
3. Disponible sur <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/1e.pdf>.
4. Disponible sur http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues/2vital_inter_francaisTABLO.htm.
5. C'est ainsi que sont appelés les Blancs à Madagascar.
6. Nous reviendrons ci-dessous sur l'échec de la malgachisation des années 1970.
7. Les FRAM sont les associations parents d'élèves. Un « enseignant FRAM » est donc un enseignant non-titulaire, payé par la FRAM de l'école à laquelle il se rattache. Bien que leur salaire soit très bas, la pauvreté est telle dans certains quartiers urbains et surtout en zone rurale qu'ils reçoivent souvent une partie de leur salaire en nature (riz, bois de cuisine...) et non en numéraire. Certaines formations continues incluent explicitement une possibilité d'évolution de carrière et une titularisation, mais cet espoir reste souvent déçu.

8. En zone rurale, une ZAP rassemble les écoles de l'ensemble des villages d'une commune ; certaines communes, particulièrement vastes ou très peuplées, peuvent être divisées en deux ZAP. En zone urbaine, une ZAP regroupe les écoles d'un quartier.
 9. Pour plus de détails concernant la déforestation et le tavy, cf. Aubert, Razafiarison, Bertrand (éds.), *Déforestation et systèmes agraires à Madagascar. Les dynamiques des tavy sur la côte orientale*, Montpellier/Antananarivo, Cirad/Cite/Fofifa, 2008, 210 p. À propos des simplifications trop souvent faites entre les deux phénomènes, voir en particulier pp. 133-135.
 10. Pour plus de détails, cf. <http://www.srimadagascar.org/>.
 11. Pour plus de détails, cf. <http://www.savethelemur.org/>.
 12. L'on me permettra, pour une fois, ce « malgachisme » qui consiste à insérer dans l'argumentation des proverbes adaptés à la situation.
 13. Cf. J.-B. Bing, *Le tsikirity de la Place Bien-Aimé*, Toamasina, MFG/INFP, 2010, 36 p. La version malgache fut établie par le très active Mme Soavina, de la CISCO Toamasina I.
-

RÉSUMÉS

Cherchant à renouveler la base épistémologique de la géographie culturelle, C. Raffestin a élaboré une grille de lecture liant quatre dimensions de pratiques de la langue à celles du territoire. À cette grille s'ajoute un troisième terme, lui aussi multidimensionnel : les savoirs. L'application de cette grille à la situation écolinguistique actuelle de Madagascar et, notamment, à son système scolaire met en lumière certains des facteurs qui freinent la réalisation des projets éducatifs, de la malgachisation de la Deuxième République à l'Éducation pour tous des « objectifs du millénaire ». S'appuyant principalement sur des données de terrain récoltées entre 2009 et 2011 lors d'une mission de volontariat effectuée dans les DREN Atsinanana et Analanjirofo, cet article aboutit à l'idée d'une malgachisation partielle et progressive de la pédagogie et de la didactique malgaches, tant du fond (contenu) que de la forme (langue) enseignés, qui n'exclurait pas le français mais redéfinirait sa place, responsabiliserait les enseignants et optimiserait l'emploi des ressources locales.

Trying to renew the epistemological basis of cultural geography, C. Raffestin elaborated a reading grid which links four dimensions of practicing language and practicing territory. A third multidimensional term enters this grid: knowledge. Applying this grid to the current ecolinguistic situation of Madagascar and, particularly, to its school system brings to light some factors which slow down the realization of educational projects, from the Second Republic's "malgachization" to the "Universal Education" (one of the "millennium goals"). Relying mainly on ground data collected between 2009 and 2011 during a mission of voluntary service made in DREN Atsinanana and Analanjirofo, this article proposes a partial and progressive malgachization of Malagasy pedagogy and didactics, as much substance (content) as the form (language) taught, which would not exclude French but would redefine its place, would give responsibilities the teachers and would optimize the use of local resources.

INDEX

Mots-clés : géographie culturelle, interface langue-territoire-savoir, dimension véhiculaire, système scolaire, malgachisation

Thèmes : écologie des langues

Keywords : Cultural Geography, Language-Territory-Knowledge Interface, Malgachization, Ecolinguistics, Vehicular Dimension, School System

AUTEUR

JEAN-BAPTISTE BING

Université de Genève, Faculté des sciences économiques et sociales, Département de géographie,
Institut universitaire de formation des enseignants (Iufe)