

**LA BANQUE MONDIALE A-T-ELLE UNE POSITION
VIS-A-VIS DE LA FRANCOPHONIE
(A MADAGASCAR) ?**

Bruno Maurer

Professeur des Universités (Montpellier III)
Directeur du Bureau Océan Indien de l'AUF

Qu'ils adoptent une législation spécifique ou qu'ils n'interviennent pas, tous les Etats ont une politique linguistique, explicite ou par défaut. Et parmi les secteurs clés de la politique linguistique figurent la politique éducative et les choix en matière de langue d'enseignement.

Comment les Etats construisent-ils ces politiques est une autre question, à laquelle cette contribution peut apporter un éclairage à propos du rôle de la Banque mondiale. Pareille institution, de nature bancaire, devrait être neutre en la matière. L'analyse d'un rapport produit pour Madagascar en février 2006¹ montre que cette institution prend parti, n'hésitant pas à préconiser des décisions de politique linguistique majeures.

Après avoir expliqué comment l'éducation est entrée dans le champ de la Banque, nous évoquerons le contexte linguistique et éducatif malgache et l'utilisation actuelle du français dans un système dit bilingue. Puis nous mettrons en évidence les mécanismes discursifs d'un rapport préconisant un changement de politique éducative dont l'aboutissement immédiat serait une éviction de la langue française puis, dans un horizon plus lointain mais clairement dessiné, son remplacement par l'anglais.

1. Comment une Banque en arrive-t-elle à donner des conseils en matière d'éducation ?

La Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD) est née lors de la conférence internationale de Bretton Woods, comme le FMI, avec qui elle forme le « noyau dur » des institutions financières internationales (IFI), ayant le statut d'« institutions spécialisées » de l'ONU et un fonctionnement indépendant (article 63 de la Charte de l'ONU).

1.1. L'évolution des champs d'intervention de la BM depuis Bretton Woods

Organisme financier, la Banque mondiale intervient aujourd'hui sur des domaines politiques et sociaux.

¹ *Language learning and linguistic policy in Education : consideration for successful bilingual programs in Madagascar.*

1.1.1. Les missions initiales

L'immédiat après-guerre était porté par des idéaux de coopération internationale nés de l'horreur de la seconde guerre mondiale et l'échec des isolationnismes économiques des années 1930. À l'ONU était dévolu le rôle politique ; au FMI et à la Banque mondiale, le rôle économique.

Les missions sont, selon l'article 1^{er} de ses statuts :

- aider à la reconstruction et au développement des Etats membres ;
- développer les investissements privés à l'étranger au moyen de garanties ou de participations aux prêts et autres investissements effectués par les fournisseurs privés de capitaux ;
- promouvoir l'expansion harmonieuse, sur une longue période, des échanges internationaux et l'équilibre des balances des paiements, en encourageant les investissements internationaux.

Le premier prêt fut accordé en 1947... à la France, d'un montant de 250 millions de dollars.

1.1.2. Le virage des années 60 : de la reconstruction de l'Europe à l'aide aux pays en voie de développement

Dans les années 1960, la demande de financement d'Etats du Sud nouvellement indépendants rencontre l'offre des grandes puissances désireuses de consolider leur sphère d'influence. Les taux d'intérêt sont fixes, très bas et les prêts remboursables à long terme. En août 1971, l'abandon de la parité or/dollar rend les taux d'intérêt flottants.

Après le choc pétrolier de 1974, les pays riches poussent les pays du Sud à la consommation pour trouver des débouchés à leurs produits. Entre 1970 et 1980, la dette des pays du Sud est multipliée par 12. Dans les années 1980, les Etats-Unis relèvent de façon vertigineuse leurs taux d'intérêt – le taux-record étant atteint en 1981²: les pays du Sud sont pris dans la spirale de l'endettement.

Quand le Mexique, en 1982, annonce qu'il ne peut plus honorer sa dette, le FMI et la Banque mondiale conçoivent les programmes d'ajustement structurels (PAS), condition d'octroi de nouveaux prêts et de rééchelonnement de la dette. Les deux institutions se rapprochent en mettant en place la procédure de Facilité d'ajustement structurel (FAS). Le FMI s'occupe des négociations concernant le taux de change et le déficit budgétaire ; la Banque mondiale est impliquée dans les réformes structurelles par l'intermédiaire de ses bureaux dans les pays et de ses experts négociant les cadres sectoriels de l'ajustement.

² Les Etats-Unis sont suivis par les autres pays créditeurs : les taux passent de 1,5/2 % à 8/10%. Source : ATTAC-France, Conseil scientifique, *La réforme des institutions financières institutionnelles*, 17 juillet 2001.

1.1.3. Le virage des années 2000 : des Politiques d'ajustement structurel au Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté et aux Objectifs du millénaire pour le développement

Les politiques d'ajustement structurel n'ont pas été indolores, en témoigne l'étude publiée en 1987 par l'UNICEF intitulée *L'ajustement à visage humain*, dénonçant les coûts sociaux et humain. Les critiques se sont développées contre une mondialisation dont la Banque mondiale et le FMI sont les institutions les plus visibles³, culminant lors des émeutes qui ont accompagné le sommet de l'Organisation mondiale du Commerce à Seattle, en décembre 1999.

Pour répondre à ces attaques, James Wolfensohn, nommé Directeur en 1995, a opéré d'importants changements d'objectifs, plaçant à des postes décisionnels des économistes détracteurs du « Consensus de Washington ». Le virage social de la Banque fut traduit une première fois dans le *Comprehensive Development Framework* (Wolfensohn, 1998).

S'appuyant sur les Objectifs du millénaire pour le développement de l'ONU (2000), la Banque mondiale a des missions nouvelles : développement rural, éducation, eau, santé, développement urbain sont venus compléter une palette d'intervention limitée auparavant au soutien économique aux Etats et aux infrastructures de base (routes, ports, aéroports, barrages...).

Dans le rapport 2000-2001 intitulé *Combattre la pauvreté*, la réduction de la pauvreté devient la raison d'être de l'institution. Début 2003, la Banque précise sept priorités : éducation pour tous, lutte contre le VIH/sida, santé maternelle et infantile, approvisionnement en eau et assainissement, climat de l'investissement et financement, commerce, viabilité écologique.

1.2. D'un rôle strictement technique à un rôle politique

Le FMI et la Banque mondiale ont longtemps prétendu se limiter à une conditionnalité « technique », sans intervenir politiquement. En témoignent les principes directeurs sur la conditionnalité des prêts adoptés par le FMI en 1979, sur des paramètres macroéconomiques à l'exclusion de toute considération politique. Pourtant, avec la mise en place des plans d'ajustement structurel, il est clairement apparu que la conditionnalité financière revenait de fait à imposer des politiques économiques et sociales. Avec le CSLP et les OMD, l'intervention dans les politiques des pays va croissant.

Sans doute, sur le fond, l'évolution est-elle positive, traduisant la prise de conscience par la Banque du fait que le financier, le monétaire et l'économique ne peuvent plus être pensés séparément du politique et du social. Le monétarisme strict fait la place à des indicateurs de développement humain dans le contrôle des actions. Il n'en demeure pas moins que la Banque s'exprime à présent sur les domaines sociaux, à commencer par l'éducation.

³ Attac en France, Bretton Woods Project en Grande Bretagne, Fifty Years is Enough aux Etats-Unis, Focus on Global South en Asie, le CADTM en Belgique, Jubilee South en Afrique...

On verra que la nature et la pertinence de son expertise en éducation, dans le cas précis de ce rapport pour Madagascar, méritent un examen attentif et que toutes les garanties d'objectivité ne sont pas réunies.

2. Le plurilinguisme à Madagascar : une gestion complexe

La communauté malgache représente 98 %⁴ de la population ; répartie en 18 ethnies qui parlent des variétés régionales du malgache, avec intercompréhension, si bien que si l'on peut écrire sans trop de risque d'erreurs que les Malgaches parlent malgache... Le parler de l'Imerina (région de Tananarive) a été choisi comme langue officielle en raison d'une longue tradition d'écriture remontant à la première moitié du XIX^e siècle et du poids socio-politique des Merinas aux XIX^e et XX^e siècles.

La place du malgache et du français à l'école est, depuis le début de la colonisation, une question politique.

2.1. Le bilinguisme « dur » de la colonie

En 1896, après l'annexion de Madagascar, le général Galliéni décréta qu'aucun Malgache ne pourrait prétendre à un emploi public sans parler ni écrire le français.

Le malgache n'en fut pas éliminé pour autant. Les écoles en français furent trop peu nombreuses pour accueillir tous les élèves, ce qui amena la création d'écoles privées, souvent confessionnelles, accordant au malgache une place importante. Des écoles professionnelles de formation des cadres subalternes complétèrent l'organisation d'un enseignement en malgache calqué sur le modèle français.

Cette double filière dura jusqu'à l'Indépendance, assurant la domination sociale des bonnes familles dont les héritiers, scolarisés en français, accédaient aux postes à responsabilité.

La I^e République entérina ce bilinguisme : le français et le malgache devinrent les deux langues officielles, pendant que perdurait la domination des Français, toujours aux commandes du point de vue économique. Cette situation fut balayée par la révolution de mai 1972 et l'instauration de la II^e République.

2.2. La malgachisation de l'enseignement sous la II^e République

Un des actes symboliques de la révolution fut la mise en œuvre d'une stratégie de récupération linguistique dont « Malgachisation » fut l'un des mots d'ordre. Le malgache fut déclaré langue officielle et seule langue d'enseignement. Aux problèmes matériels et pédagogiques s'ajoutèrent des tensions internes, les côtiers soupçonnant le pouvoir de vouloir imposer le dialecte imerina.

Pour autant, cette malgachisation fut-elle si totale que l'on veut bien le dire aujourd'hui ? Le texte de la fameuse loi 78-840 dit que « l'objectif est, conformément au *Livre rouge*, l'emploi du malgache commun et, [que], jusqu'à la

⁴ Les 2% restants sont des Comoriens, qui parlent en général malgache, des Indiens, des Chinois et des Européens parmi lesquels, bien sûr, des Français.

mise au point de ce malgache commun seront utilisés le malgache officiel, le malgache dans ses variantes régionales et le français. »

D'une part, les variantes dialectales du malgache, acceptées dans les écoles primaires, étaient mal admises par les enseignants du premier cycle secondaire, habitués à enseigner en malgache officiel ou en français, ce qui entraîna des difficultés importantes dans la mise en œuvre de la nouvelle politique linguistique.

D'autre part, alors que l'on malgachisait chaque année un nouveau niveau du premier cycle du secondaire, formant ainsi une génération quasiment non francophone, le lycée continuait à travailler en français. Hiatus, fossé, abîme... « Le cours était dicté en français, puis récité en français par des élèves dont la compétence dans cette langue - on le constatait au moment des examens - permettait tout au plus de restituer des textes mémorisés. » (Bavoux et Bavoux, 1993)

Enfin, un système privé, fréquenté par les classes aisées des villes, continuait à assurer une formation en français.

Née d'un souci de démocratisation de la formation et de la culture, la malgachisation a au contraire accentué les inégalités entre les riches et les pauvres, la ville et la campagne, la capitale et la province. Dans un contexte économique difficile marqué par un appauvrissement général qui n'épargna pas des classes moyennes à qui on avait demandé d'abandonner le français, la malgachisation fut chargée de tous les maux... Bouc émissaire commode alors même que la manière dont elle avait été conçue – avec un retour brutal du français au lycée – la condamnait à l'échec en même temps qu'elle conduisait les élèves à un semi-linguisme désastreux.

2.3. Le temps du bilinguisme « mou »

Il n'est pas surprenant qu'à partir de 1990, l'enseignement en français ait été relancé, une décision à l'origine de la situation actuelle. Juridiquement, depuis d'après la Constitution de 1992, le malgache a le statut de « langue nationale », le français n'ayant pas de reconnaissance juridique⁵ Ce dernier continue toutefois à assurer des fonctions sociolinguistiques de prestige (langue du politique, de la justice, des médias, sphères qu'il partage avec le malgache) : ainsi le journal officiel est-il publié à la fois en malgache et en français.

Dans le domaine de l'enseignement, la situation qui prévaut aujourd'hui est celle de la « liberté de choix ». Des écoles dites d'expression française coexistent avec des écoles en malgache, où le français est enseigné comme langue étrangère les deux premières années, et comme medium d'enseignement des matières scientifiques à partir de la troisième. La liberté de choix est toutefois relative : l'offre en français n'existe pas partout et reste souvent le fait de l'enseignement privé.

Il est à noter que l'enseignement supérieur est intégralement en français.

⁵ La réforme constitutionnelle du 4 avril 2007 pose l'existence de trois langues officielles : malagasy, français et... anglais.

De manière générale, le niveau des maîtres, le manque de moyens, les conditions matérielles d'étude rendent difficile l'enseignement, que ce soit en français ou en malgache. En milieu rural surtout, où l'environnement francophone est très peu présent, voire inexistant, les conditions d'apprentissage du français sont très défavorables.

2.4. Une nouvelle fois sur le métier ?

Il ne faudrait pourtant pas croire que ce contexte soit figé. Plusieurs signes d'évolution se font jour, du fait de la volonté politique des dirigeants actuels.

Pour le malgache, I. Rabenoro (2006) rappelle que, à la demande du Premier ministre, l'Académie nationale des Arts, des Lettres et des Sciences de Madagascar a soumis en 2005 un projet de loi portant politique linguistique nationale⁶ pour faire du malgache une "langue d'apprentissage, d'enseignement et d'éducation, constituant ainsi un outil de communication dans la vie quotidienne et un outil de travail pour le développement."

Enfin, le Président de la République Marc Ravalomanana et son entourage ne font pas mystère de leur goût pour l'anglais. I. Rabenoro (2006), dans une partie intitulée « Vers un trilinguisme malgache-français-anglais », affirme ainsi que « Le discours des dirigeants actuels voudrait que les Malgaches soient trilingues malgache-français-anglais ».

L'ensemble de ces facteurs dessine le contexte dans lequel le rapport de la Banque mondiale intitulé *Language Learning and Linguistic Policy in Madagascar : Considerations for Successful Bilingual Programs in Madagascar* a été rendu public à Madagascar en février 2006, porteur de nouvelles orientations très précises.

3. Les conseils de la Banque mondiale en matière de politique linguistique à Madagascar

Une analyse de discours portant sur les 10 pages de ce rapport⁷ et les 16 pages d'annexe précisera la teneur des recommandations et en analysera les fondements théoriques, non exempts d'idéologie.

3.1. Le modèle proposé : la fin du bilinguisme

Contrairement à ce qui est annoncé par le titre, il ne s'agit pas de déterminer les « conditions pour des programmes d'éducation bilingues couronnés de succès » mais plutôt d'opter pour un modèle où tout l'enseignement sera fait en malgache, de l'éducation de base au supérieur compris⁸, et où le français et l'anglais seront étudiés comme langues étrangères, respectivement 5 heures pendant les 12

⁶ A ce jour, toujours non approuvé...

⁷ Il s'agit de la version abrégée d'un rapport du même titre de 107 pages, distribuée aux partenaires techniques et financiers.

⁸ Parmi les trois options présentées aux pages 7-9 du rapport, c'est la dernière qui est choisie : « This option suggests using Malagasy as medium of instruction in primary, secondary and higher education for all subjects except for foreign languages. »

années du cursus pour le français et 3 heures pendant les 5 dernières années pour l'anglais.

Les choix de l'auteur ont le mérite d'être clairs, en faveur de l'enseignement en langue maternelle, ce qui est après tout conforme à la plupart des résultats des recherches en sciences de l'éducation et aux recommandations politiques des grands organismes, au premier rang desquels l'UNESCO. La thèse est défendable.

3.2. Les arrière-pensées : vers un remplacement du français par l'anglais à Madagascar

Beaucoup moins clairs sont en revanche les effets possibles de cette réforme, à moyen ou long terme, sur les places respectives du français et de l'anglais à Madagascar. A partir du moment où les deux langues sont sur un pied d'égalité du point de vue du statut – toutes deux matières d'enseignement – rien n'interdit un jour un changement de priorité dans l'ordre d'étude de ces langues ainsi que pour les volumes respectifs d'enseignement...

Un passage (p. 9) révèle en quelque sorte cette toile de fond. Parmi les « Avantages » de l'option III, celle qui est prônée, on lit :

« If later, educational planners decide to give more emphasis to English versus French a new financial investment on instructional materials and teacher training will not be necessary because the main curriculum will remain in Malagasy.»

« If later... » : les conditions sont déjà réunies. Quelle pourrait être la cause de cette réorientation ? Le fait, par exemple, que l'enseignement supérieur soit également prévu en malgache pourrait rapidement montrer ses limites... et une grande langue de science pourrait alors offrir ses services pour un bilinguisme de complémentarité. Un autre rapport de la Banque mondiale, sur l'enseignement supérieur celui-là, ne recommandait-il pas en novembre 2005 (p.14) que des bourses soient attribuées à des étudiants malgaches, sur des bases de mérite universitaire, pour faire des doctorats... en Inde, en Afrique du Sud et en Chine, sans jamais citer comme possible destination un seul pays francophone ? Etonnant quand on sait que les universités françaises, canadiennes et belges sont des partenaires très actifs et que c'est bien en français que les étudiants travaillent aujourd'hui dans les universités malgaches.

3.3. Le contexte d'élaboration du rapport

Le rapport recommande un premier changement radical vers un monolinguisme scolaire ; elle prépare également les conditions d'un deuxième changement, tout aussi radical : l'inversion de la hiérarchie actuelle entre français et anglais.

Mais ses conditions d'élaboration ne satisfont pas aux conditions de connaissance du terrain requises quand on traite de questions multifactorielles comme l'éducation.

Il a été rédigé par Eirini Gouleta, Assistant Professor of Education à la Trinity University de Washington et consultante à la Banque.

Les personnes consultées (Annexe 2, p. 12) sont 11 cadres de la Banque mondiale, aucun en poste à Madagascar. L'auteur du rapport n'est pas allé dans le pays, n'a rencontré aucun responsable éducatif, enseignant ou parent d'élève, la seule note locale étant apportée par des proverbes, aimablement fournis par le père d'une cadre malgache... de la Banque mondiale toujours. Tous les documents analysés viennent de la bibliothèque de la même institution. Il s'agit donc d'un rapport purement livresque, renvoyant à des pratiques d'expertises qu'on aurait pu penser disparues.

À ce grave déficit d'informations de terrain⁹ s'ajoutent des simplifications théoriques et des partis pris idéologiques inacceptables du point de vue de la scientificité, exigible d'un universitaire, et de l'objectivité, attendue d'une institution internationale.

3.4. Derrière l'apparence d'un discours scientifique, des simplifications et des partis pris idéologiques

3.4.1. Simplifications théoriques

Plusieurs procédés sont utilisés, relevant plus de la propagande que du discours scientifique :

- la globalisation de champs scientifiques complexes : sans entrer dans les détails de disciplines qui relèvent des sciences de l'éducation et des sciences du langage, il suffit de citer quelques sous-titres (« Bilingual Education Programs in the Industrialized World : Lessons learned » ou « Bilingual Education Programs in the Industrialized World : Lessons learned ») pour voir que l'on peut difficilement traiter aussi rapidement (une page par rubrique) des questions aussi vastes, juste évoquées par le résumé de quelques pays. La question fondamentale des différences extrêmes entre les contextes est réglée en une phrase : « Although the socio-political and linguistic context in the industrialized countries is very different from the one in Madagascar, these countries can teach important lessons on bilingual education »... Où l'on retrouve au passage l'idée que le Nord a des leçons à dispenser... ;

- la convocation d'univers théoriques de référence incompatibles. L'auteur convoque dans l'annexe 3 des champs de la didactique des langues si différents qu'ils sont pour certains mutuellement exclusifs : behaviourisme, nativisme, cognitivisme, constructivisme, théorie de l'intelligence multiple, théorie du *Moniteur*, hypothèse de l'interdépendance développementale... En regard de chaque courant, résumé en une phrase, une série de recommandations : « Malagasy teachers must be familiar with MI Theory... Malagasy students must be engaged in active participation... Malagasy teachers must be aware that children learn language naturally... Teachers must provide students with comprehensible input, etc. »

⁹ Le rapport ne comporte aucune donnée chiffrée, aucun aperçu du contexte socio-économique malgache. Le contraste est flagrant avec un rapport précédent de la Banque à Madagascar (2001), toujours sur l'amélioration du système éducatif, lequel produisait nombre de données chiffrées extrêmement intéressantes... mais n'utilisait pas une seule fois le mot *langue*.

- le recours à des inférences excessives. Il n'y a souvent pas de rapport entre un constat et ses effets supposés, comme dans l'exemple suivant (p. 6) :

Evaluation of the Current Educational Policy in Madagascar

« Today, Malagasy children are instructed in Malagasy in grade one while French is an oral subject. In grade two, they are instructed in Malagasy and French writing is introduced. In grade three, Malagasy is the medium of instruction of the Arts and Humanities and French is the medium of instruction for mathematics and scientific subjects. From grade six, Malagasy becomes only a subject in the curriculum and French is the medium of instruction for all curriculum subjects. *The current system results*¹⁰ in high grade repetition and drop-out rates ; it makes education less accessible to girls and gives limited opportunities for Malagasy youth to attend higher education institutions where the medium of instruction is French. »

On commence par une analyse objective du rôle des langues puis on constate les carences du système : forts taux de redoublement et d'abandon. Où est le défaut de raisonnement ? Il tient au fait que la première partie ne décrit le système éducatif que sous l'angle linguistique, rendu ainsi seul responsable des carences, sans que jamais soit évoqués d'autres facteurs (pauvreté des familles, place des filles, structure familiale des exploitations agricoles) pourtant abondamment documentés dans un rapport de la Banque mondiale de 2001... Du coup, l'usage scolaire du français est rendu responsable de tous les maux : une faille importante dans la démonstration.

3.4.2. Le recours à quelques bons exemples, anglophones ou autres

Même si le rapport conclut à la nécessité d'un monolinguisme scolaire pour Madagascar, toutes les politiques bilingues ne sont pas l'objet d'une unanime condamnation. Plusieurs exemples, choisis hors de la francophonie, en montrent les mérites. C'est le cas des programmes bilingues du Canada (Indiens Cree), du Guatemala et de la Bolivie (Indiens), de l'Allemagne et des Pays-Bas (migrants), ou de la Nouvelle-Zélande (Maoris).

Quand les faits résistent, et que les politiques bilingues hors de la francophonie ne sont pas des réussites, la manière de les présenter permet quand même d'en tirer des enseignements positifs pour Madagascar. C'est le cas pour l'Inde, où l'auteur pointe des inégalités dans l'accès à l'éducation et où les enfants ne sont pas partout scolarisés dans leur langue maternelle. Toutefois, Madagascar « can learn from the experience of India about methods of bilingual and multilingual education, *English language instruction*¹¹, curriculum and materials development (...). »

Alors que les politiques kenyane ou sud-africaine souffrent des mêmes défauts que celle de Madagascar (méthodes pédagogiques anciennes, transition trop rapide à l'anglais), l'auteur du rapport se garde d'appeler à abandonner l'anglais. Au contraire, convoquant pour une fois un critère sociolinguistique, il en pose même la nécessité : « In Kenya and South Africa there is pluralism of linguistic minorities

¹⁰ C'est nous qui soulignons.

¹¹ C'est nous qui soulignons.

and a lingua franca is necessary. In Madagascar there is no need for a lingua franca because all people speak Malagasy. »

3.4.3. Le recours à des contre-exemples, tous pris dans la francophonie

On pourrait donc penser que pour le Bénin (p.6), le même constat soit fait pour justifier un maintien du français. Ne s'agit-il pas là d'un pays « of 40 or more language and the French is the lingua franca » ? La conclusion est pourtant tout autre : « Madagascar can learn from the example in Benin that when the language of the school is not spoken by the students, the teachers and the community in general, bilingual programs especially in poor countries with limited resources and means cannot be successful. » Vérité au Kenya et en Afrique du Sud anglophones, erreur au Bénin et à Madagascar francophones !

Deux autres contre-exemples francophones sont exposés en 10 lignes chacun, la Mauritanie (« Madagascar will face the same problem if it follows the same route with Mauritania ») et la Tunisie. La manière dont cette dernière est analysée mérite qu'on s'y attarde (p.5). L'auteur concède bien plusieurs points positifs :

- l'arabisation en parallèle à un fort accent mis sur le français ;
- le fait que l'arabe n'est pas minoré ;
- le choix du modèle de transition (« Late-Exit Transitional »), celui prôné partout ailleurs dans le rapport.

Aussi, pour condamner le modèle, de nouveaux critères d'échec sont avancés : il ne s'agit plus d'un fort taux de redoublement et d'abandon, mais du fait que « children score very low in science test in secondary school and have difficulty mastering well both languages (Arabic and French) ». Aucun étayage de ces deux constats n'est apporté, aucune réflexion sur les causes éventuelles, mais cela suffit pour passer à des conclusions définitives pour Madagascar :

« The example of Tunisia for Madagascar is very important. It clearly shows that even if there is emphasis on the native language and Late-Exit Biligual programs are in place, when the second language is not spoken widely in the community children face serious risks. Malagasy policy makers must think carefully before they consider such an option for their educational system. »

Comme l'exemple pourrait être tentant, l'auteur prend bien soin d'en détourner les décideurs malgaches...

3.4.4. Des *a priori* idéologiques

Ces analyses suffisent à montrer que toutes les expériences éducatives analysées sont vues à travers un prisme idéologique négatif à l'égard de la francophonie.

Le fait est patent avec la manière dont le français est catégorisé. Evoquant le contexte vietnamien (p.4), le rapport pose cette langue dans une unique dimension, historique, celle de langue coloniale : « The colonial language (French) has been eliminated as the medium of instruction. » Aucune autre image, plus positive, de cette langue n'est produite, langue de communication internationale ou langue de production de connaissances scientifiques par exemple... Le contraste est frappant quand, dans le paragraphe suivant, on évoque l'anglais en Inde, dans une

position de naturalité totale, l'Histoire étant évacuée : « In Hindi speaking States, Hindi, English and another Indian language are taught. » L'anglais n'est bien sûr pas une langue *coloniale* mais une langue *indienne*...

Conclusion

L'ensemble du rapport est sous-tendu par une idéologie défavorable à l'enseignement en français. Un retour à l'enseignement en malgache est proposé aux autorités politiques. Associée à un changement radical du statut du français, la réforme pourrait constituer un préalable à une inversion des priorités entre français et anglais dans le système éducatif : la possibilité en est d'ailleurs clairement exprimée.

Il ne s'agit pas pour nous de défendre *a priori* l'enseignement en français, ni de prétendre que tel qu'il fonctionne aujourd'hui, le système est performant et doit être pérennisé. Notre souhait est juste d'attirer l'attention sur le fait que les propositions faites n'ont que l'apparence de l'objectivité et sont le fruit de simplifications extrêmes, d'erreurs de raisonnement, d'amalgames théoriques et de prises de parti idéologiques qui devraient être étrangères à ce type de rapport.

Comment expliquer que la Banque puisse parvenir à de telles recommandations ?

« Il appartient maintenant à la société civile, et ceci constitue certainement son plus grand défi, d'évaluer de façon objective la manière dont les nouvelles priorités de la banque sont mises en oeuvre sur le terrain et quels sont les résultats concrets qui en découlent. En effet, la Banque a besoin d'un miroir, et le management, bien qu'enclin à s'indigner des critiques gratuites, trouvera très certainement dans ce "contrôle" un moyen utile de vérifier que la mise en oeuvre réelle des priorités progresse sur le terrain. »

Ce souhait d'un contrôle de l'action de la Banque mondiale n'émane pas d'une ONG ayant fait de l'anti-mondialisation son fonds de commerce. C'est John Clark (2000) l'un des principaux spécialistes en développement social à la Banque mondiale, qui en soulignait la nécessité, ne serait-ce que parce que, toujours selon lui, « beaucoup d'observateurs de la Banque décrivent comme un large fossé entre ce que la Banque dit et ce qu'elle fait. »

Il nous semble que c'est ce type d'écart qui existe quand d'un côté, la Banque mondiale travaille avec l'Agence Universitaire de la Francophonie à la rénovation de l'enseignement supérieur francophone et que, de l'autre elle prône, sans précautions, des mesures visant à une diminution considérable du français dans le système scolaire malgache, au risque d'entraîner l'ensemble de la société malgache dans une nouvelle aventure sans jamais en mesurer les coûts... ce qui est surprenant pour une institution dont la mission première reste financière.

La Banque mondiale, bien que par vocation étrangère aux choix linguistiques des pays, véhicule dans un rapport tel que celui-ci une série de représentations négatives de la Francophonie. Il est possible que cette institution, dont le mode de fonctionnement repose sur la production de rapports d'expertise parfois élaborés par des consultants qui ne travaillent pas au quotidien dans les sièges régionaux et qui ne font pas partie de l'exécutif, ne soit pas totalement au clair elle-

même avec les effets politiques possibles de décisions relevant en apparence de choix strictement techniques. Toujours selon Clark (2000), « La Banque est loin d'être une institution monolithique. Même si elle a défini des politiques, ce que l'on constate sur le terrain est le résultat de la mise en oeuvre de ces politiques par autant de personnel aux "background" et méthodes différentes. » Dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit de rien moins que de tourner le dos à une gestion des langues qui place aujourd'hui encore Madagascar dans la sphère francophone.

À l'heure où la Banque mondiale investit de façon croissante dans le champ de l'éducation, hier l'éducation de base, aujourd'hui également l'enseignement supérieur, notre contribution vise à attirer l'attention de cette institution sur la nécessité de contrôler plus étroitement les rapports produits par ses consultants dès lors que ceux-ci, loin de s'en tenir à des considérations strictement techniques, contribuent à la définition des politiques publiques dans le cadre affiché de la lutte contre la pauvreté.

Il s'agit aussi d'attirer l'attention des opérateurs de la Francophonie engagés sur des actions en partenariat avec la Banque mondiale sur le fait que ce partenaire, de par la complexité de sa structure et la variété de ses agents (environ 10 000, venus d'horizons très variés), peut parfois produire des discours contradictoires.

Enfin, il faut porter ces éléments critiques à la connaissance des Etats pour qu'ils puissent, au final, prendre leurs décisions en toute connaissance de cause sans s'arrêter à des simplifications excessives labellisées par une institution internationale.

Bibliographie

- BANQUE MONDIALE, 2001. *Education et formation à Madagascar : vers une politique nouvelle pour la croissance économique et la réduction de la pauvreté*. 26 pages.
- BANQUE MONDIALE, 2001. *Language Learning and Linguistic Policy in Madagascar : Considerations for Successful Bilingual Programs in Madagascar*. 26 pages.
- BANQUE MONDIALE, 2005. *Aide mémoire de la mission de supervision de l'assistance technique pour les initiatives de réforme de l'enseignement supérieur et développement d'une stratégie pour l'enseignement post-éducation de base*. Madagascar, 13 pages.
- BAVOUX C et C., 1993. « Le coût social des dernières politiques linguistiques », dans *Politique africaine*, n°52, p. 76-88. Paris, Karthala.
- CLARK J., 2000. « La Banque mondiale et la société civile. Une expérience évolutive », dans *La nouvelle Lettre de la FIDH*, n°41.
- JAMES H., 1998. « From grandmotherliness to governance : the evolution of IMF conditionality », dans *Finance and Development*, December.
- RANDRIAMASITIANA G.-D., 2004. « Aspects socio-linguistiques de la francophonie et de l'indianocéanité à travers l'exemple malgache », dans *Le français en Afrique*, n°19, Revue du Réseau des Observatoires du Français

contemporain en Afrique, Institut de Linguistique française, CNRS, UMR 6039, Nice, p. 211-226.

RANDRIAMASITIANA G.-D., 1999. « Biculturalisme franco-malgache et l'uniformisation culturelle: allégeances et antagonismes », *Actes du colloque "La francophonie internationale et la mondialisation: un univers de réseaux"*, Université de Moncton.

RABENORO I. et RAJAONARIVO S., 1997. « À l'aube du XXI^e siècle, quelle politique linguistique pour Madagascar ? », dans *Mots*, 52, pp.105-119.

RABENORO I., 2006. « La mise en place d'une politique bilingue malgache-français Pour un aménagement du système éducatif ». Communication au Colloque du 20 au 23 mars 2006, Vice-Rectorat de Mayotte/IRD.

STIGLITZ J., 2002. *La grande désillusion*. Paris, Fayard.

(2003). *Lorsque le capitalisme perd la boule*. Paris, Fayard.

WOLFEHNSON J. (1998). *Comprehensive Development Framework*, Washington D.C., World Bank.

